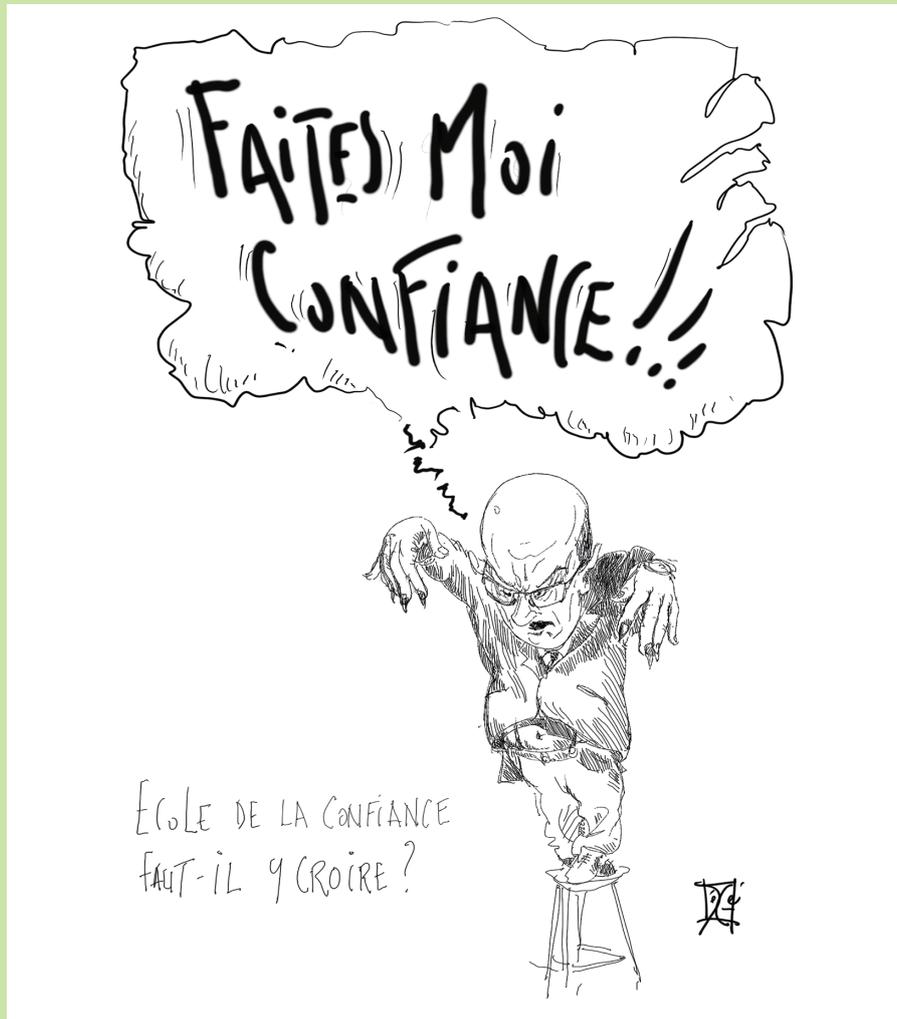


Contrôler pour susciter la confiance ? Une impasse...



Le ministère prétend vouloir (re)fonder l'école sur la notion de confiance... confiance que la société doit avoir en son école. Projet toujours nécessaire dans une démocratie républicaine. Mais la confiance semble pour lui signifier « avoir foi dans les directives que le ministre donne et s'y conformer ». Il tend ainsi vers un contrôle des personnels et de leur activité au lieu de leur donner les conditions de travail sereines leur permettant d'exercer et de développer leurs compétences professionnelles pour créer un système fiable.

Notre dossier permet de poser le problème d'une confiance appuyée sur des mesures ministérielles (souvent transitoires, ponctuelles, fragmentaires... voire à courte vue) qui ne permettent nullement de construire une « confiance systémique » en une institution réglée reposant

sur des valeurs partagées et des savoirs faisant consensus.

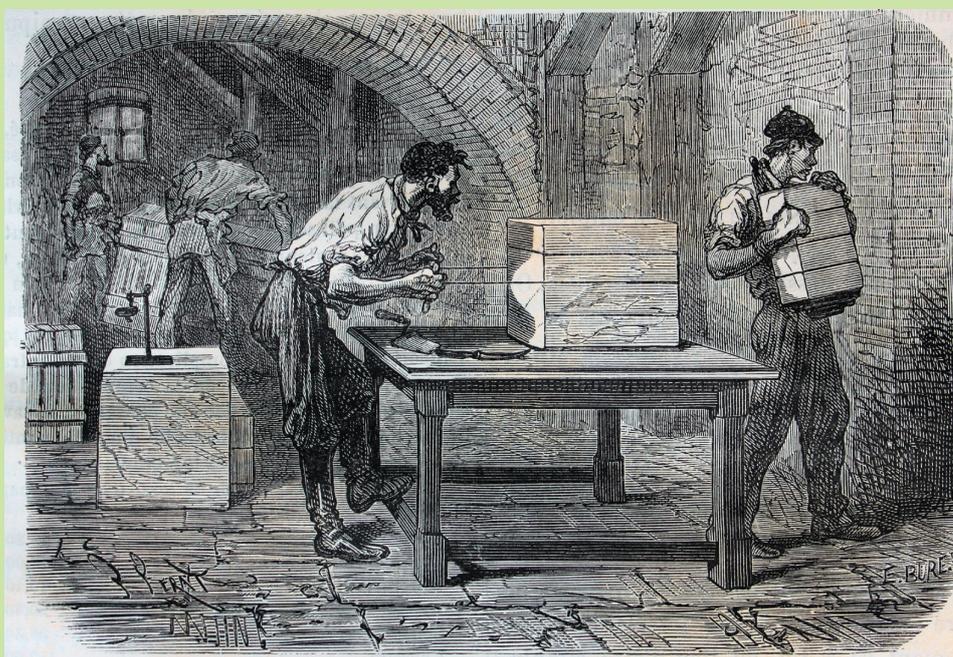
De façons différentes mais concordantes, certains textes présentés analysent comment les programmes scolaires ou les « cadrages » pour la formation des enseignants s'appuient sur des contenus dont l'intérêt est sujet à caution pour l'étude des questions de fond qui se posent à et dans notre société ou qui concernent plus spécifiquement les enseignants. D'autres textes montrent les effets délétères d'une volonté de contrôle qui est le symptôme d'une ignorance quasi revendiquée des phénomènes didactiques à l'œuvre dans la société, tout comme des enjeux d'une formation des enseignants qui puisse conduire à un système scolaire émancipateur pour toutes et tous, et qui, dès lors, serait à même de susciter la confiance des différents acteurs et de la société.

Dossier
coordonné
par
Michèle
Artaud,
Marie-France
Le Marec
et Pierre
Sémidor

« Confiance », dites-vous ? Mais à propos de quoi ? Vers un tout autre pacte scolaire

→ par Yves Chevillard, professeur des universités. IUFM d'Aix-Marseille, didactique des mathématiques

Avec le projet de loi sur l'école de la confiance, se pose la question de ce qu'est, justement, cette « confiance ». Une confiance justifiée suppose des « mécanismes » objectifs, eux-mêmes en tous points « contrôlables ». Une loi peut-elle créer de semblables mécanismes, ou au contraire crée-t-elle de l'opacité, des équivoques, des leurres et autres mystifications ?



Confiance ? Comme pour la pesée du savon de Marseille, qui repose l'intervention de « peseurs publics », assermentés, donc « de confiance » ? (Ici, illustration extraite des *Merveilles de l'industrie*, Louis Figuier, 1873).

Petit problème d'arithmétique. « Un négociant achète à un fabricant une caisse censée contenir un quintal de savon ; il la fait peser : le poids est de 107 kg. Il s'exclame : "Le compte n'y est pas !" Pourquoi ? » Indication : en 1789, les fabricants de savon de la sénéchaussée de Marseille formulent cette doléance : « L'article VIII du règlement de 1688 concernant la surtare sera révoqué, et les acheteurs seront tenus de faire peser à la fabrique, par des peseurs publics et à leurs frais, leurs caisses ou caissons vides, et d'en faire marquer le poids réel sur iceux... » Notons l'intervention des « peseurs publics », assermentés, donc « de confiance ». On a beaucoup écrit, récemment, sur la confiance – le *trust*, comme on dit en anglais –, que ce soit en philosophie, en psychologie, en sociologie ou en économie. Une confiance justifiée suppose des « mécanismes » objectifs, eux-mêmes en tous points « contrô-

lables ». Allons vite : il y a la confiance « individuelle », à laquelle on pense d'abord, et la confiance « systémique », qui en est le fondement. À la fin des fins, j'ai confiance en mon médecin (confiance individuelle) parce que j'ai confiance en la médecine (confiance systémique). Ainsi y a-t-il d'abord la recherche médicale, les savoirs qu'elle produit, l'enseignement d'iceux et la formation des médecins ; et, bien sûr, le système de santé, qui permet tout cela. Les négociants et armateurs marseillais de 1789 demandent, eux, que soit créée « une école d'hydrogra-

phie et d'astronomie, pour les marins de toutes les classes, qui ne pourront obtenir des lettres de capitaines que sur les certificats des professeurs, après leur cours d'étude et examen ». Le négociant, l'armateur ne veut pas perdre son fret : il veut, c'est tout simple, que la cargaison qu'il a payée arrive à bon port. Pour cela, il demande des garanties socialement construites : une école enseignant l'art de la navigation, un cours d'étude idoine, un examen, un diplôme. C'est ici la société que, tout à la fois, on invente et on « stylise » en y diminuant la contingence, l'incertitude, en y facilitant la visibilité, la décision et l'action – Niklas Luhmann a justement insisté sur la réduction de complexité résultant de tels mécanismes de confiance publique. Une loi crée-t-elle de semblables mécanismes, ou au contraire crée-t-elle de l'opacité, des équivoques, des leurres et autres mystifications ? Permet-elle de nouer un pacte solide, loyal, dont les éventuelles ruptures ne souffriront guère discussion et pourront en bien des cas être réparées ? Tel est sans doute le premier critère pour susciter la confiance. Mais lorsque ce critère est satisfait, lorsque, donc, émerge une manière assez bien partagée de styliser – de simplifier – la société, un autre réquisit surgit, décisif, qui porte sur la stylisation même que l'on se promet. Imaginons une loi – le législateur est un grand stylisateur – qui donne plus encore à ceux qui ont déjà beaucoup et ignore de fait ceux que les logiques d'airain de la société désavantagent déjà : la stylisation ainsi voulue par quelques-uns est en cela très claire, mais irrecevable.

Une loi permet-elle de nouer un pacte solide, loyal, dont les éventuelles ruptures ne souffriront guère discussion et pourront en bien des cas être réparées ?

FORMER L'ESPRIT

C'est en ce point que débat scientifique et luttes citoyennes trouvent à se faire entendre. Ici, pourtant, on ne fera point de remontrances

ou de semonces au ministre. Pour une raison cruelle, dont l'origine est clairement politique : les contraintes de sa situation lui imposent visiblement de ne recourir qu'à des idées rapides, closes sur elles-mêmes, mais qui, pour cela même, seront, trop souvent, aisément monétisables dans l'opinion publique. Et aussi pour une autre raison, civilisationnelle celle-là, et qui donc nous concerne tous : ce que nous faisons à l'école encore aujourd'hui, soit le paradigme scolaire familier à chacun, qu'on a pu nommer « paradigme de la visite des œuvres », qui fait de l'élève un simple « visiteur », ce paradigme est désormais moribond. Un autre devra bientôt le remplacer, même si, pour beaucoup, rien n'est encore clair.

Né vers le milieu du XVIII^e siècle (l'article *Collège* de d'Alembert est de 1753), ce paradigme de la visite des œuvres, qui nous régale de « disciplines » multiples et variées, est aujourd'hui agonisant, même si certains s'emploient à en prolonger la survie. Consacré par la grande réforme de 1902, il envahit tout l'espace scolaire quand, après 1960, l'ordre secondaire bourgeois absorbe l'ordre primaire populaire. Désormais, l'étude scolaire a pour but non pas tant d'instruire — l'instruction n'est en ce cas qu'un moyen, et on se hâte d'oublier ce qu'on a appris — que de « former l'esprit ». De cela, une formule, imputée à l'académicien Saint-Marc Girardin (1801-1873), dit cyniquement l'essentiel : « *Je ne demande pas à un honnête homme de savoir le latin ; il me suffit qu'il l'ait oublié.* » Plus tard — aujourd'hui —, le but assigné à l'école sera d'aider, si imparfaitement que ce soit, au « développement » de l'élève qui chercherait à devenir conforme à l'idéal du moment dans son milieu social. Par égoïsme et cécité de classe, des parents nantis veulent « tout » pour leur progéniture — éducation internationale, bilinguisme impeccable et tutti quanti —, affichant ainsi, non seulement un défaut frappant d'empathie citoyenne, mais souvent aussi une pure et simple ignorance à l'endroit de leurs semblables trop dissemblables.

LES SAVOIRS NE SONT PAS PREMIERS

Le paradigme de la visite des œuvres est une création historique épistémologiquement artificielle. Peut-on esquisser en quelques mots le paradigme scolaire à venir ? Tentons-le, en partant du destin de ce qu'on nomme métonymiquement (et parfois presque dévotement) des « savoirs ». Dans le paradigme didactique où l'on visite sans fin des œuvres — littéraires, mathématiques, historiographiques, linguistiques, etc. — tenues pour être à elles-mêmes leur propre fin, l'étude ne débouche le plus souvent que sur un oubli irrépréhensible : l'étude terminée, la vertu « formatrice » de ces œuvres est épuisée, et elles avec. Or ces œuvres ont, ou ont eu, des « raisons d'être », une « utilité » dans l'ordre de la connaissance bien établie et de l'action bien raisonnée. Mais tout cela semble comme refoulé. Il faut donc remettre sur ses pieds ce paradigme chancelant : les savoirs ne sont pas premiers ; ils sont créés comme des moyens de répondre à des « questions » et ce n'est qu'ainsi qu'ils acquièrent leur valeur de connaissance. Telle est la logique de l'épistémologie « savante », celle des chercheurs, qu'on n'appelle « savants », à les regarder de l'extérieur, que parce qu'on prend l'effet pour la cause. Dans la dialectique des questions et des œuvres, des questions et des savoirs, les questions sont premières. Précisons : au sein de la société, en toute position (familiale, professionnelle, militante, etc.), des questions, dont quelques-unes sont cruciales, se posent. Qui vient à occuper l'une de ces positions doit, *volens nolens*, être instruit et s'instruire de ces questions, des réponses existantes et des œuvres qui, sous les contraintes prévalentes, peuvent l'aider à en construire de plus adéquates encore. Cela vaut pour toute position. L'inventaire évolutif des questions qui s'y posent et des savoirs pertinents — aucune question n'est interdite, aucun savoir n'est exclu — est une exigence qui suppose, bien entendu, des mondes

humains adéquatement stylisés. Un curriculum, un cours d'étude, un programme, comme l'on voudra, est ici d'abord un répertoire de questions et de matériaux de toutes natures permettant de donner des réponses robustes à ces questions : on « va à l'école », quelle qu'elle soit, pour s'instruire à leur sujet.

L'ÉTUDE « UTILE » D'ŒUVRES « UTILES » COMME PRINCIPE DIRECTEUR

C'est ici que le pacte scolaire se noue : la société doit participer aux choix curriculaires et, surtout, doit les ratifier : car, lorsqu'un professeur conduit dans sa classe l'étude d'une question, il a la société avec lui, ou contre lui. Aussi le processus collectif de construction curriculaire doit-il interpellier la société et obtenir son aval. Les œuvres étudiées, soulignons-le, ne sont plus désignées par une tradition patrimoniale : elles sont le fruit d'une « sélection naturelle », c'est-à-dire fonctionnelle, pour leur utilité dans l'étude de telle ou telle question. Le degré d'approfondissement de leur étude — laquelle peut être reprise de multiples fois en fonction des besoins renouvelés du travail d'enquête sur le monde — en résulte semblablement, ce qui écarte la tentation de la sophistication à vide et sans but de l'étude d'une œuvre : le principe directeur est, à chaque instant, celui de l'étude « utile » d'œuvres « utiles ». Tous ces curriculums d'un type nouveau doivent être construits sur les vestiges d'un monde qui disparaît, celui de la visite des œuvres. Profitons-en alors pour compléter l'ancienne infrastructure curriculaire. Une plaisanterie éculée — due, semble-t-il, à George Bernard Shaw (1856-1950) — épinglait ainsi les professeurs : « *He who can, does. He who cannot, teaches.* » Des collègues, faisant dans l'autodérision potache, ont ajouté à cela : « *He who cannot teach, teaches to teach.* » S'il est à l'évidence extravagant d'affirmer qu'on forme des professeurs parce qu'on est incapable d'en être un soi-même, il est frappant de constater que, alors qu'on définit avec circonspection et minutie des programmes de formation pour les élèves et pour leurs professeurs, cette exigence semble s'évanouir quand on vient aux formateurs de professeurs eux-mêmes. Comme pour les capitaines marseillais de 1789, il faut en cette matière diminuer, non certes la diversité des origines (ces formateurs peuvent avoir des biographies fort hétérogènes), mais la contingence des conceptualisations et des pratiques qui, à l'extérieur comme à l'intérieur, affaiblit la lisibilité de l'institution et dérobe au regard, pour user ici d'un vocable à la mode, le travail d'*empowerment* professionnel, collectif et individuel, qui pourtant s'y réalise. Cela vient s'inscrire, à côté de tout le reste, en un chantier immense qui est notre horizon d'avenir.

Teacher Quotes

He who can, does. He who cannot teaches

George
Bernard
Shaw



Les savoirs ne sont pas premiers ; ils sont créés comme des moyens de répondre à des « questions » et ce n'est qu'ainsi qu'ils acquièrent leur valeur de connaissance.

© Prabhakaran Thirumalaï, Flickr

Confiance affichée, surveillance renforcée

→ par Muriel Coret, *ÉSPÉ de Poitiers*

En tant qu'employeur, le ministère exerce un contrôle sur la formation des enseignants, renforcé en 2013 avec la création des ÉSPÉ, dans une logique guidée par la gestion des ressources humaines et les besoins à court terme. L'enjeu pour le ministère est de s'assurer d'un contenu conforme aux annonces du ministre plutôt que d'offrir aux étudiants des formateurs à même de questionner leurs pratiques en faisant dialoguer classe et recherche.



COMMENT SE TRADUIT, DANS LES ÉSPÉ, LA PRISE DE CONTRÔLE DU MEN SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

La présence du MEN employeur dans la formation des enseignants n'est pas nouvelle — comme d'autres employeurs sont présents dans des formations universitaires à forte visée professionnalisante. Il exerce depuis longtemps

une certaine forme de contrôle : en tant qu'employeur, par exemple, il décide des lieux de stage, de leur durée et gère la formation continue (ou son absence). Depuis 2013 et la création des ÉSPÉ, avec le concours en fin de M1 et le stage en responsabilité à mi-temps en M2, le contrôle s'était renforcé : moins de temps pour la formation (diminution drastique des maquettes

de formation pour « faire la place » au stage) ; injonctions et prescriptions diverses faites aux stagiaires pour l'évaluation et la titularisation (référentiels ou grilles de compétences) ; présence accrue dans les instances de l'ÉSPÉ devenue « structure partenariale » etc. L'affrontement entre la logique du temps long de la formation, et celle de l'employeur, dont l'action est guidée par la gestion des ressources humaines et les besoins à court terme, a été bien décrite ces dernières années.

Malgré les déclarations du ministre Blanquer sur le maintien de la dimension universitaire de la formation, différents textes visant à réformer la formation des enseignants à l'horizon 2020-2022 enfoncent le clou. Ce sera plus de poids encore pour le MEN dans la formation des enseignants : dans la gouvernance des instituts nationaux supérieurs du professorat (INSP), dans les équipes et les contenus de formation.

La rupture avec la collégialité de mise dans toutes les autres composantes universitaires est claire !

LA GOUVERNANCE DES FUTURES ÉSPÉ, LIEU DE POUVOIR

Dans le cadre de la loi École de la confiance adoptée par l'Assemblée le 19 février 2019, deux mesures manifestent cette volonté d'une prise de pouvoir du MEN sur la formation. On a déjà évoqué le changement de nom des ÉSPÉ en INSP et les nouvelles modalités de nomination des directeurs (commission ad hoc présidée par le recteur et le président d'université). La rupture avec la collégialité de mise dans toutes les autres composantes universitaires est claire !

DES ÉQUIPES PLURICATÉGORIELLES... MAIS COMMENT LES FORMER ?

Le principe des équipes pluricatégorielles n'est pas nié en tant que tel par le ministère mais depuis une dizaine d'années, faute de temps essentiellement, les conditions du travail d'équipe se sont fortement dégradées. Les mesures prévues par la réforme vont encore compliquer la tâche. En effet, le manque de moyens pérennes, financiers et humains (sous-dotation en enseignants-chercheurs, non-remplacement des départs en

retraite des collègues 1^{er} et 2^d degrés) fragilise les équipes. Ces toutes dernières années, la « mise à disposition » par l'inspection de collègues maîtres formateurs et la création du statut de « formateur académique » pour le 2^d degré sont venues fort à propos combler en partie ce déficit ; la dispersion de plus en plus grande des personnels, sur le terrain et dans l'université, rend alors très difficile tout travail collectif.

Dans le même temps, le terrain étant réputé formateur en soi, il est devenu axe central de la formation. La légitimité des formateurs temps plein, suspectés de « déconnexion » avec le réel des classes, est remise en cause. La boucle est bouclée : dans les masters MEEF, la multiplication d'intervenants dits « de terrain » permet de pallier la sous-dotation chronique de l'université au nom de la dimension « professionnelle » de la formation. En contradiction totale avec les pratiques habituelles de l'université, c'est donc le MEN futur employeur qui impose son contrôle sur le fonctionnement des équipes et le choix des intervenants — qui seront désormais réputés compétents pour enseigner en master MEEF parce qu'ils auront un pied « en classe ». Dans ces conditions, ce ne sont ni la stabilité nécessaire au travail en équipe, ni la complémentarité des intervenants dans le respect des compétences et des profils de chacun qui prime. L'employeur a autorité sur le choix des personnels qu'il met à disposition de l'université. Plus grave encore : le critère de recrutement n'est pas la formation des formateurs, leurs compétences spécifiques pour mettre à disposition les savoirs de la recherche dans les unités d'enseignement universitaires de master... mais leur simple statut d'enseignants de terrain mettant à disposition leur expérience professionnelle — ce qui est précieux par ailleurs, notamment dans les activités de tutorat sur le « terrain » ! Dans la « formation » à la préparation du CAFIPEMF, il est d'ailleurs bien plus question de « loyauté et d'éthique fonctionnaire »

que de contenu scientifique et pédagogique sur la formation des enseignants. L'enjeu pour le ministère est donc bien de s'assurer d'un contenu conforme aux annonces du ministre plutôt que d'offrir aux étudiants des formateurs « de terrain » capables de questionner leurs pratiques en faisant dialoguer classe et recherche.

DES STAGES : DYNAMIQUE OU OBSTACLE POUR LA FORMATION ?

La part du stage dans la formation a beaucoup augmenté après 2013. En M2, ils sont en responsabilité à mi-temps et utilisés comme des moyens d'enseignement intégrés au plafond d'emploi ; la formation a dû s'adapter aux contraintes fixées par l'employeur, en particulier sur le choix des affectations de stage qui échappe à l'université, instance de formation (comme d'ailleurs aux représentants des personnels). Alors que les conditions dans lesquelles ces stagiaires sont accueillis sont cruciales du point de vue d'une articulation constructive du stage avec la formation, l'administration est donc seule décisionnaire des lieux de stage ; elle les impose bien souvent aux écoles sans tenir compte de leur volonté ou non de contribuer à la formation des futurs enseignants, ce qui n'arrange bien évidemment pas les conditions d'entrée dans le métier. Avec le projet Blanquer, le poids du stage dans la formation (y compris par l'évaluation) est encore accru, alors même que le déplacement du concours en fin de M2 aurait dû en partie atténuer les conflits entre logique de formation et logique d'emploi, les étudiants de master n'étant plus en même temps (la même année) fonctionnaires stagiaires. Pourtant, le stage n'est toujours pas pensé comme un outil de formation ni un véritable objet de réflexion pour les stagiaires : il suffirait d'être en classe et d'observer pour se former. Le rôle de l'employeur sera d'autant plus important dans ce cadre que diverses recommandations sur des pratiques pédagogiques « innovantes » ou « efficaces » sont formulées, remettant en cause la liberté pédagogique des collègues et leur capacité à penser leur propre métier. Les étudiants observeront en stage des collègues « de terrain » appliquant les recommandations du ministère, qu'ils pourront à leur tour appliquer...

DÉSUNIVERSITARISATION LARVÉE DES MAQUETTES DE FORMATION

Aux contraintes, anciennes ou nouvelles, qui pèsent sur la structure, les équipes, les étudiants... s'ajoutent les prescriptions du ministère sur les contenus du master et les modalités de formation. Le référentiel en annexe de l'arrêté master MEEF prévoit, en effet, outre un cadrage horaire pour le master, une ventilation des heures par « blocs » de contenus et des modalités de formation. Cela va, encore une fois, à l'encontre du travail habituel des équipes universitaires, à qui revient normalement la tâche de construire les maquettes de formation. Au-delà de la méthode — qui confond « référentiel métier » (que le ministère est légitime à revendiquer) et « référentiel de formation », le fond pose également problème. Ce qui est mis en avant par le ministère, c'est par exemple pour les PE un resserrement sur « les fondamentaux » (définis comment ? par qui ?), niant de fait la spécificité de leur polyvalence, une vision très normative de l'enseignement et du métier d'enseignant, une représentation naïve des interactions langagières (dans lesquelles l'enseignant doit veiller à la « justesse » de sa prononciation du français...). Quant à « LA » recherche, l'absence de pluriel en dit long sur la possibilité qu'il n'y en ait qu'une, dont les résultats seraient univoques et aboutiraient à identifier les « bonnes pratiques » à promouvoir.

L'analyse montre clairement l'objectif visé par le MEN à travers cette réforme : accroître sa mainmise sur la formation des enseignants, qui doit devenir plus « rapide » en visant une opérationnalité immédiate, plus « respectueuse » des prescriptions ministérielles, moins « coûteuse » en rentabilisant les périodes d'apprentissage sur le terrain autant que possible, avec des personnels plus flexibles et assujettis aux injonctions diverses du ministère. Au contraire, nous souhaitons une formation longue, sécurisée pour les formés — non évaluée par le futur employeur potentiel hormis lors du concours dont c'est l'objet —, ouverte, appuyée sur les disciplines universitaires, suscitant réflexivité et esprit critique pour être en capacité de former des citoyens libres et responsables.

Nous souhaitons une formation longue, appuyée sur les disciplines universitaires, suscitant réflexivité et esprit critique pour être en capacité de former des citoyens libres et responsables.

Différents textes visant à réformer la FDE à l'horizon 2020-2022 enfoncent le clou...



© Shutterstock

Le ministère de la défiance

→ par Stéphanie Péraud-Puigségur, *ÉSPÉ d'Aquitaine*

Reprise en main des contenus, promotion de méthodes pédagogiques selon ses propres critères, le ministère resserre son emprise idéologique et disciplinaire sur les programmes comme sur les démarches pour former, éduquer et enseigner, avec un cadrage peu compatible avec une formation de haut niveau nourrie par les apports de la recherche.

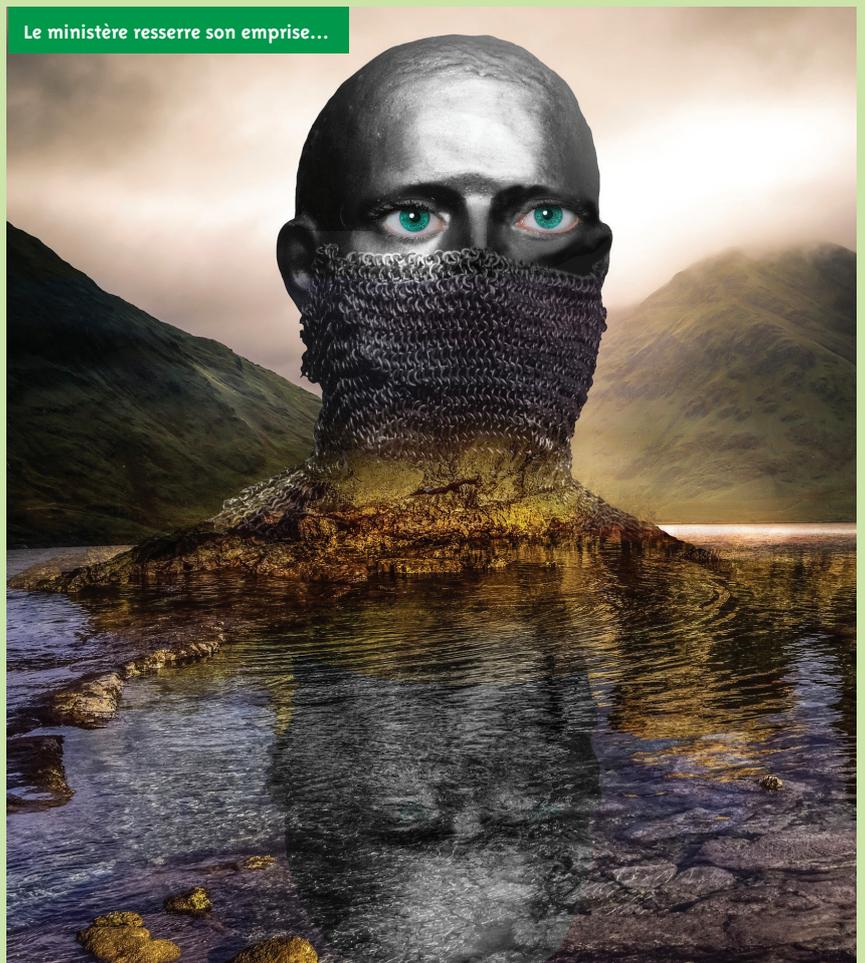
Alors qu'il prône la confiance et use de ce vocable en toute occasion, le ministre de l'Éducation nationale démontre en réalité par ses actes son manque de considération pour les compétences et le sens du service public des enseignants et formateurs d'enseignants. L'une des manifestations les plus éclatantes de cette défiance est la reprise en main progressive des contenus d'enseignement ou de formation et la promotion de méthodes pédagogiques « scientifiquement estampillées », selon des critères propres au ministère. Sous couvert d'un pragmatisme qu'il prétend « non partisan », le ministère resserre en réalité son emprise idéologique et disciplinaire sur les programmes comme sur les démarches pour former, éduquer et enseigner, tout en essayant de tuer dans l'œuf les critiques qui s'exerceraient à l'égard du système éducatif ou des politiques menées.

La réforme des programmes scolaires du nouveau lycée est à cet égard révélatrice des orientations prises. Signalons, à titre d'exemple paradigmatique, l'infléchissement très idéologique du nouveau programme de philosophie en terminale, dont la notion de travail est écartée au profit de « l'idée de Dieu » alors même qu'y figure déjà celle de religion. Ou encore celle du programme de sciences économiques et sociales où la dimension micro-économique prend de plus en plus de place au détriment de thèmes aussi importants pour la compréhension des grands enjeux contemporains que le chômage, le pouvoir d'achat ou les inégalités.

DES INJONCTIONS QUI IGNORENT LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Concernant les démarches pédagogiques et didactiques, on peut évoquer le cas des enseignants du 1^{er} degré, soumis à diverses injonctions censées améliorer leur enseignement des mathématiques (Plan mathématiques Villani-Torosian) ou du français (Guide ministériel présenté le 26 avril 2018 : « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, à destination des professeurs*

La liberté pédagogique n'existe que dans la mesure où elle est éclairée par une solide formation initiale et continue.



des écoles et des collèges »). Ces injonctions semblent largement ignorer les pratiques effectives des enseignants et voient par ailleurs leur logique d'ensemble et leurs appuis scientifiques discutés par les didacticiens de ces disciplines⁽¹⁾. Quant aux différents textes relatifs à la formation initiale et continue des enseignants et CPE, ils imposent un cadrage de plus en plus précis et prescriptif des contenus, des profils d'intervenants et des méthodes pédagogiques, peu compatible avec une formation de haut niveau nourrie par les apports de la recherche. Signalons en particulier l'antienne du resserrement sur les « fondamentaux », laissant entendre qu'ils auraient été « oubliés » pendant des années, alors que ce sont les réformes successives de la formation qui ont de fait réduit le temps nécessaire aux étudiants et stagiaires pour se former

correctement à l'enseignement de toutes les disciplines de l'école primaire. Pour le reste, le ministère ne se contente plus de définir les pourcentages dévolus aux grands blocs de la formation (cadre de référence et fondamentaux, polyvalence et pédagogie, initiation à la recherche) mais fait de même avec les types de formateurs mobilisés, tout en encourageant les démarches dites « innovantes » appuyées sur les outils numériques et le distanciel, sans que la plus-value envisagée ne soit clairement explicitée et encore moins démontrée.

CONCEPTION NORMATIVE DE LA FORMATION

Cette conception très normative de la formation qui semble circonscrire le rôle du professionnel à celui de simple exécutant témoigne d'une igno- ►►

► rance des résultats convergents de la recherche au niveau international et d'un renoncement à une certaine conception du métier que nous défendons. Il faut donner aux enseignants les conditions nécessaires pour se former efficacement tout au long de leur carrière : une formation initiale progressive et conséquente, une formation continue efficace, appuyées sur une recherche pluridisciplinaire à même de rendre compte de la complexité de l'enseignement et d'outiller les acteurs au plus près de leurs questionnements.

Une telle approche, qui vaut aussi bien pour les enseignants que pour les formateurs, prend d'abord appui sur l'idée que seul un praticien réflexif au fait de l'actualité des recherches et susceptible de se les approprier pour faire évoluer sa pratique professionnelle est capable d'ajuster efficacement son intervention aux besoins de ses élèves/étudiants/stagiaires. Elle permet aussi de faire apparaître explicitement les conditions de possibilité d'une véritable liberté pédagogique, laquelle n'existe que dans la mesure où elle est éclairée par une solide formation initiale et continue.

DES FONCTIONNAIRES « CITOYENS »

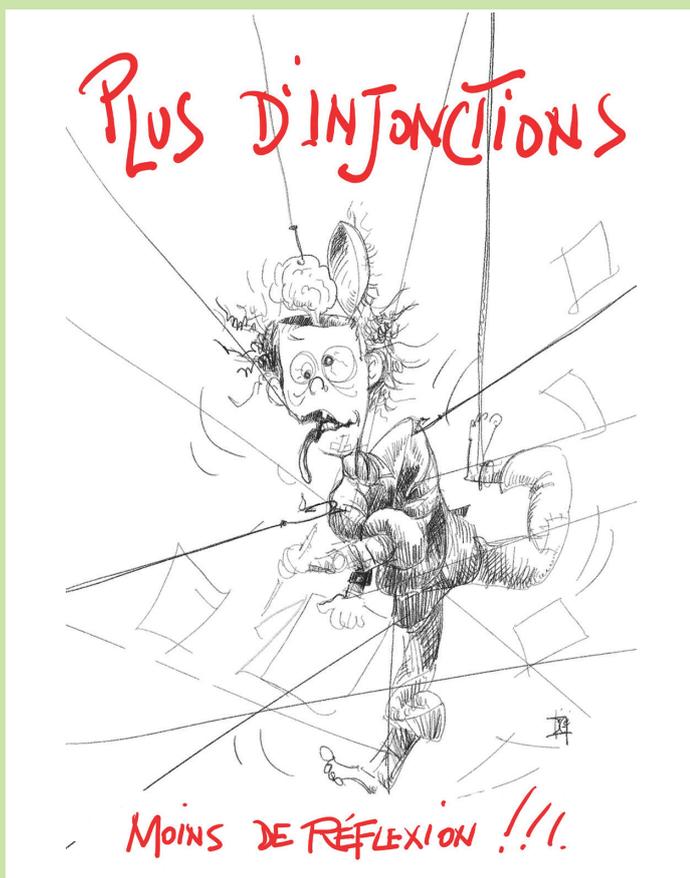
Cette approche renvoie ensuite à la conception héritée de la loi Le Pors du 13 juillet 1983 qui pense le fonctionnaire comme un « citoyen » plutôt que comme un simple exécutant soumis inconditionnellement à sa hiérarchie. Il faut donc que la formation scolaire, universitaire et professionnelle des enseignants, des CPE, mais aussi des formateurs leur permette d'exercer leur responsabilité pour agir en conformité avec les principes républicains qu'il leur appartient de faire vivre en tant qu'acteurs du service public d'éducation ou de formation des enseignants. Or l'article 1 du projet de loi sur « l'école de la confiance » prévoit d'insérer un nouvel article (L. 111-3-1) dans le Code de l'éducation qui menacerait très directement la liberté qu'auraient les enseignants de s'exprimer sur les politiques scolaires, sous couvert du respect dû à l'institution. Mais faut-il respecter l'institution en elle-même ou plutôt les valeurs et principes qu'elle est censée porter ? N'y a-t-il pas dans cette approche une confusion entre la fin et les moyens de l'action publique ? La culture démocratique et universitaire appuyée sur la controverse éclairée et la critique argumentée n'est pas une menace pour le système scolaire, mais, au contraire, un levier d'action indispensable à son évolution dans un sens plus conforme aux valeurs républicaines.

(*) Voir par exemple l'article de M. Artaud et J.-P. Bourgade sur le rapport Villani-Torossian dans le n° 665 (mai 2018) de FDM, et la lettre de R. Goigoux à ses étudiants sur le Guide d'enseignement de lecture et de l'écriture au CP publié par le ministère (www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/goigoux090518.pdf).

Catéchisme éthique ou formation de fonctionnaires autonomes ?

→ par Mary David, *ÉSPÉ de Nantes*

Les contenus des formations sont modifiés au gré des changements de ministères, tout comme les concours externes de recrutement de professeurs et de CPE, qui contiennent, de façon variable selon les époques et les disciplines, des questions en rapport avec la politique nationale du moment, destinées à vérifier que le candidat peut devenir un « bon fonctionnaire » qui adhère à l'éthique professionnelle attendue.



Les concours externes de recrutement de professeurs et de CPE contiennent, de façon variable selon les époques et les disciplines, des questions, voire des parties d'épreuves, destinées à vérifier que le ou la candidat.e peut devenir un.e bon.ne fonctionnaire, c'est-à-dire qu'il ou elle sait répondre convenablement à des questions mesurant la correspondance du candi-

dat à l'éthique professionnelle attendue. De 2010 à 2013, une partie spécifique des épreuves orales était intitulée « agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » et formalisait la prise en compte de l'adhésion aux « valeurs de la République » dans la réussite du concours. Cette épreuve « AFEFER » a disparu, mais la définition officielle des cours fait toujours référence

à l'éthique et aux valeurs républicaines comme compétences à prendre en compte lors du recrutement. Mais de quelle éthique est-il question ? Son contenu est décrit dans le référentiel des compétences professionnelles de 2010^(*), et relayé dans le cadrage national des formations, via les dossiers d'accréditation qui doivent attester de contenus et de modalités de formation permettant d'acquérir ces compétences : mise en place d'un tronc commun, thématiques du harcèlement, de l'égalité femmes-hommes, du climat scolaire, laïcité, inclusion, etc. Remarquons que les contenus prescrits par les deux ministères et déclinés par les directions des ESPÉ coïncident avec les priorités de politique nationale, donc changent en partie avec les ministères. De fait, les ministères confondent l'éthique professionnelle et l'apprentissage d'un catéchisme républicain. Le fonctionnaire est vu comme principalement neutre et devant adhérer, au moins publiquement, au discours circonstanciel du pouvoir. Les questions des jurys de concours coïncident avec cette vision, en visant les « bonnes » réponses à des questions liées aux priorités nationales (ce qui s'explique en partie par le fait que ces jurys, experts de leur discipline et/ou de leur enseignement, ne sont pas nécessairement experts de l'éthique du fonctionnaire !).

QUELLE FORMATION POUR PARTICIPER À LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ DU PROFESSEUR FONCTIONNAIRE ?

Ce constat conduit à interroger la formation des enseignants et CPE : peut-elle contribuer à former des fonctionnaires en capacité d'accomplir la mission qui leur est confiée par la nation, y compris dans le respect des valeurs communes ? Cet objectif est révélateur de la double dimension professionnelle et universitaire de la formation. Comme pour les contenus disciplinaires et didactiques, la formation à l'éthique professionnelle est professionnelle parce qu'elle s'appuie sur des disciplines universitaires, et non parce qu'elle est fondée uniquement sur l'expérience professionnelle ou sur le bon sens.

Prenons deux exemples, correspondant à des priorités politiques du moment : la laïcité et l'égalité femmes-hommes. Une formation à la laïcité pour les professionnels de l'École pourrait consister à connaître le texte de la loi de 2014, le contenu de la charte de la laïcité, et à étudier des cas d'infraction à la laïcité en milieu scolaire et leur résolution. Nul besoin d'être à l'université pour cela, une formation « sur le tas » en école peut suffire. Mais une autre approche de cette formation s'appuie sur les apports des différentes disciplines qui étudient la laïcité. Une approche historique, par exemple, permet de montrer l'évolution de ses conceptions et de

son champ d'application dans l'École depuis les années 1880, en particulier la façon dont, d'une obligation faite à l'institution et à ses personnels, elle est devenue une obligation pour les usagers. La sociologie permet de montrer comment cette notion est à la fois vectrice d'intégration sociale et d'exclusion. On pourra mobiliser aussi la philosophie et le droit. Bref, l'objectif est alors de doter les étudiants de connaissances pour comprendre comment et pourquoi la laïcité est devenue un objet du travail des fonctionnaires à l'école, comment et à quelles conditions des situations complexes, liées à l'application de la loi sur la laïcité, peuvent être appréhendées de manière éthique et éducative.

DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ESSENTIALISANTES

Sur la formation à l'égalité, mon expérience d'enseignante de sociologie (au lycée puis en ESPÉ) me permet de mesurer l'importance des représentations sociales portant sur le genre, et le risque d'une formation consistant à asséner des vérités et des règles (par exemple : les filles doivent être incitées à faire des études scientifiques ; garçons et filles doivent être traités de la même façon). Quoique ces représentations sociales évoluent, elles restent très largement essentialisantes, renvoyant les inégalités de pratiques et de goûts des hommes et des femmes à des différences de nature, contre lesquelles l'école ne peut finalement rien. Une formation qui ne prendrait pas le temps de déconstruire ces représentations et s'appuyant sur les travaux scientifiques sur le genre risquerait d'être perçue comme un élément du catéchisme républicain : une imposition de croyances nouvelles à la place des croyances précédentes. En somme, l'enjeu des formations au « contexte d'exercice » (ou formations générales, ou



Malgré l'évolution des mentalités, les clichés de genre perdurent...

Il s'agit de contribuer à former des fonctionnaires autonomes, capables d'apporter les réponses éthiques, éducatives, autant que réglementaires.

tronc commun) est précisément de contextualiser le travail du fonctionnaire-éducateur en lui permettant de comprendre dans quelle institution il travaille (quelle organisation, quelles règles juridiques et sociales) et en lui permettant de se situer, de façon délibérée, dans le cadre juridique définissant son action. Assise sur des savoirs académiques, la formation doit conduire à contextualiser les priorités nationales du moment et à comprendre son articulation avec la demande sociale. Il s'agit de contribuer à former des fonctionnaires autonomes, capables d'apporter individuellement et collectivement les réponses éthiques, éducatives, autant que réglementaires, adaptées aux situations professionnelles rencontrées (lesquelles comportent parfois des oppositions entre valeurs ou entre valeurs et règles), souvent complexes, et d'en répondre. Un dernier argument plaide en ce sens : le fait que les recrutés le sont pour plusieurs décennies, alors que les priorités nationales changent beaucoup plus souvent.

(*) www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html.

L'influence du politique sur les programmes scolaires : le cas de l'histoire-géographie au lycée

→ par Laurence De Cock, professeure agrégée en lycée et enseignante en didactique de l'histoire à l'université Paris-Diderot

L'exemple des nouveaux programmes d'histoire-géographie est révélateur de la tendance actuelle en matière d'enseignement : franco-centrés, patrimoniaux, campés sur l'événementiel et le politique, avec peu d'histoire sociale, ils n'ont jamais été aussi éloignés du monde de la recherche.

Les programmes scolaires sont des textes hybrides. On peut les envisager à la fois comme des outils pédagogiques et des instruments de politiques publiques. Cela suppose deux types d'analyses distinctes. La première interrogera les présupposés didactiques et les pratiques pédagogiques induites par les textes, quand la seconde s'attachera à débusquer une véritable politique des programmes, au sens où ces derniers sont mis au service d'un projet éducatif et projettent donc une vision de la jeunesse et de la société à venir. Publiés au *Bulletin officiel* mais non votés par le Parlement, les programmes ont un statut à part puisqu'ils sont très prescriptifs, surtout en France, mais n'émanent pas de la délégation populaire. Tout cela participe sans doute à leur caractère très explosif dans les débats publics, chacun se sentant légitime pour les commenter sans disposer pour autant de tous les outils pour le faire. D'une certaine manière, les enseignants eux-mêmes sont démunis face à ces textes car tout ce qui vient d'être indiqué plus haut leur est en réalité assez inconnu, sauf s'ils ont fait le choix d'aller seuls glaner les informations. C'est l'une des aberrations – et non des moindres – de la formation actuelle des enseignants qui oublie que ces textes ne sont ni le calquage des savoirs académiques, ni un simple bréviaire des choses à transmettre. On a là un exemple assez insolite, dans l'histoire du travail, de la formation de supposés experts auxquels n'aurait pas été présentée la spécificité de leur matière première. On a aussi là l'une des raisons de la désillusion de très nombreux néo-enseignants qui soulignent à raison le fossé abyssal entre leur formation universitaire, le concours et leurs premiers pas dans la classe et l'institution scolaire.

La pédagogie n'est pas l'ennemie jurée de la noblesse des savoirs mais la condition de leur transmission et de l'apprentissage de l'esprit critique.

DES PROGRAMMES PORTEURS DE VALEURS NATIONALES

Les programmes d'histoire-géographie n'échappent pas à la règle et les derniers sont d'autant plus urgents à interpréter que leur distance vis-à-vis du monde de la recherche n'a jamais été

aussi importante. La commande fut politique : accompagner la réforme précipitée du lycée et en revenir à des programmes porteurs de valeurs nationales ; la réponse est à la hauteur du virage : des programmes franco-centrés, patrimoniaux, campés sur l'événementiel et le politique ; des programmes sans histoire sociale ou presque, sans ouverture sur le monde et ses circulations. Des programmes, enfin, sans aucune prise en compte des renouvellements scientifiques et épistémologiques. Nul doute que les futurs enseignants tomberont des nues quand ils en découvriront la teneur, la fadeur, et lorsqu'ils en comprendront les soubassements idéologiques si tant est que quelqu'un les leur enseigne. L'urgence serait donc de développer dans les universités des unités d'enseignement spécialisées en histoire de l'éducation, histoire des disciplines, et sociologie du curriculum, seul champ à même d'embrasser tous les enjeux épistémologiques des disciplines scolaires. De même, puisque nous en sommes désormais à devoir composer avec ces mauvaises recettes de cuisine, serait-il fort opportun de réfléchir à des formations pédagogiques, bien en amont du concours, et qui montreraient à quel point la réflexion pédagogique s'inscrit, elle aussi, dans une historicité tourmentée. On y comprendrait que la pédagogie n'est pas l'ennemie jurée de la noblesse des savoirs mais qu'elle est la condition de leur transmission et de l'apprentissage de l'esprit critique. Bien sûr nous ne parlons pas ici de cette « pédagogie » brandie par le gouvernement comme un « kit de réussite », de l'engouement pour la pensée magique



Montessori teintée de neurosciences, mais d'une pédagogie conçue comme l'unique condition d'un maintien de la justice sociale et de la démocratisation scolaire. C'est peu de dire que l'heure est grave car, du primaire au secondaire, les lacunes sont gigantesques. Chez les premiers, il est désormais possible de devenir enseignant sans avoir même étudié certaines disciplines (dont l'histoire-géographie-éducation civique) avant l'année de concours. Chez les autres, c'est de tout ce qui concerne le monde éducatif que sont privés les étudiants et futurs lauréats. On nous dira que c'est absurde, mais il faut au contraire y voir quelque chose de très logique : on caporalise plus facilement quelqu'un qui n'a d'autres solutions que d'appliquer soigneusement une consigne puisqu'il ignore tout des coulisses de la fabrication. Si l'on ajoute à cela l'indigence de la formation continue, la boucle est bouclée.

Contrôle à l'école primaire : jusqu'où J.-M. Blanquer ira-t-il ?

→ par Nina Palacio et Rachel Schneider, SNUipp-FSU

Depuis mai 2017, le ministre de l'Éducation nationale tente de contrôler les contenus et les pratiques des enseignants du primaire... jusqu'à la loi actuellement en débat.



Le ministre annonce un « retour aux fondamentaux » et la priorité au déchiffrage.

Professeur des écoles est un métier de conception, qui demande des savoir-faire de haut niveau.

POPULISME ÉDUCATIF ET ÉVALUATIONS INTERNATIONALES

Grâce aux médias, le ministre s'adresse directement à l'opinion publique et aux parents d'élèves pour diffuser ses obsessions comme l'opposition à toute entrée dans la lecture qui ne serait pas syllabique. Ses choix de politique éducative semblent s'appuyer sur la science et les évaluations internationales. Or ils les détournent. À la suite de l'enquête PIRLS (2017), le ministre veut imposer méthodes et manuels et mettre sous tutelle les pratiques des enseignants du 1^{er} degré, considérés comme des exécutants. Alors que, selon PIRLS, la baisse des résultats en lecture des élèves français ne porte pas sur le décodage mais sur la compréhension, le ministre annonce un « retour aux fondamentaux » et la priorité au déchiffrage. Les cohortes évaluées ont pourtant construit leurs compétences dans le cadre des programmes de 2008 « recentrés » sur les fondamentaux portés par Jean-Michel Blanquer à la DgESCO. Dans des centaines d'écoles, des « expérimentations » conduites par l'association Agir pour l'École contraignent les collègues à suivre un protocole basé sur la phonologie et le décodage syllabique très chronophage, ce qui interdit d'ajouter un travail de compréhension avec des albums ou des écrits sociaux. La prescription stricte et linéaire impose aux élèves qui n'ont pas réussi une étape de la répéter sans passer à la suivante.

DE MARS À JUILLET 2018, MULTIPLICATION DES TEXTES POUR CONTRÔLER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Deux notes centrent la moitié des animations pédagogiques et les APC (activités pédagogiques complémentaires) sur cet enseignement. Une note sur la lecture impose la seule voie indirecte (lire, c'est transformer les signes graphiques en sons), selon une conception strictement « étagée » où le travail sur la compréhension est différé. Une autre sur la grammaire privilégie la répétition et l'automatisation sans lien avec les textes lus ou produits. Un guide de 130 pages, « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », prescrit la seule méthode syllabique. Selon une vision linéaire de la lecture, ce texte nie l'importance des allers-retours multiples favorisant la prise d'indices qui permettent la compréhension. Roland Goigoux souligne que « la communication médiatique du ministère a aussi pour objectif de donner aux parents d'élèves les moyens de faire directement pression sur [les enseignants] ». Enfin, au Conseil supérieur de l'éducation de juillet, sont présentés des projets de modifications des programmes de 2016. Le travail sur le sens et la compréhension en lecture sont relégués loin derrière l'automatisation et la mémorisation.

EN SEPTEMBRE 2018, DES ÉVALUATIONS NATIONALES STANDARDISÉES

De nombreux collègues pointent des items inadaptes à leurs élèves et en contradiction avec les apprentissages construits en maternelle. Dans

une note aux recteurs et DASEN, les refus de passation ou de saisie seront pourtant assimilés à une faute professionnelle, passible de sanctions disciplinaires.

Les réponses des élèves sont corrigées et analysées par un logiciel ministériel, qui renvoie aux enseignants, dessais de leur travail d'analyse, des « profils » d'élèves et de classe, et les protocoles de remédiation à appliquer. Dès octobre, le ministre commente les résultats (catastrophiques, bien sûr)... alors que les saisies ne sont pas terminées.

LA LOI EN 2019 !

Au-delà de l'article 1 dont l'objectif est de museler l'expression critique de tous les enseignants, la loi Blanquer impacte violemment le 1^{er} degré. L'article 6 crée les EPSF (établissements publics des savoirs fondamentaux) qui rattachent les écoles au collège du secteur sur décision des collectivités territoriales et du préfet. L'appellation de ces établissements renvoie à l'obsession du ministre de consacrer 55 % du temps aux « fondamentaux » : lire, écrire, compter, respecter autrui.

Ces EPSF dynamiseraient le fonctionnement démocratique spécifique de l'école (conseil des maîtres, conseil d'école, animés par un directeur qui décide de l'organisation, des choix pédagogiques, des projets...), inscrivant le collectif de travail dans une chaîne hiérarchique où les instances décisionnaires (principal et conseil d'administration du collège) seraient très éloignées du lieu du travail. Ainsi, le contrôle des contenus, resserrés sur les « fondamentaux », serait ensuite assuré par un changement en profondeur de la structure de l'école.

Et pour donner la touche finale à ce projet de mise au pas du métier, quoi de mieux que le remplacement des enseignants par des contractuels, bien moins protégés pour résister aux injonctions de leur ministre ?

Voilà pourquoi le SNUipp-FSU est engagé dans la lutte contre la loi Blanquer pour que les enseignants des écoles « reprennent la main sur leur métier ». Professeur des écoles est un métier de conception, qui demande des savoir-faire de haut niveau, une ingénierie de l'enseignement depuis la maternelle jusqu'au CM2.

la méthode à... JEAN-MI dit "LA CONFIANCE"



FAITES-MOI CONFIANCE
JE NE SERAI PAS
LE MINISTRE DE LA
VIÈME RÉFORME
DE L'ÉDUCATION!!!

AV COMMENCEMENT
concertation
Transparence
ÉTAIT LE
LE VERBIAGE.

PUIS, ON ÉVOQUA UN "PROJET"

J'AI UN PROJET
3 Fois RIEN

FAITES-MOI "CONFIANCE"

UNE POINTE
DE MENACE
POUR
MOTIVER
LES TROUPES

...ET
AU FINAL!

CONFIANCE:
Art 1.
"TA G...!"

APPLAUDISSEZ
L'ARTISTE!