

**Défendre l'école, est-ce revendiquer le maintien de l'existant ? La lutte actuelle pour la formation des maîtres n'offre-t-elle pas l'occasion de la sauver en la changeant.**

**Le texte ci-dessous, paru dans le n°23 de septembre 1988 de notre revue, texte de plus de 20 ans, en exposant un certain nombre de propositions pour la formation des enseignants est une illustration de cette « petite musique à amplifier » évoquée dans notre éditorial.**

## LA FORMATION DES MAÎTRES

Jean FOUCAMBERT

L'évolution de la formation peut être pensée à partir des structures existantes ou des objectifs à atteindre. C'est dans cette seconde perspective que je me situerai.

L'enseignant et l'école dont la société de l'an 2000 a besoin sont à inventer. La formation ne peut être conçue que dans une participation à ce processus d'invention et non comme une transmission de savoirs théoriques et pratiques préexistants qu'il suffirait de mettre en œuvre. La formation est inséparable de la transformation du système scolaire actuel ; elle est, pour l'individu comme pour l'institution, le processus même d'invention d'une nouvelle forme.

Cette transformation est l'affaire de tous et non, sur le modèle actuel de la division entre ceux qui penseraient peut-être et ceux qui exécutent sûrement, l'affaire de quelques formateurs qui savent, avant les autres et sans expérience particulière de l'innovation, ce qu'il conviendrait de faire.

Les centres de formation se justifient lorsqu'a déjà été défini le modèle à mettre en œuvre; mais lorsqu'il s'agit d'inventer, c'est de centres de recherche dont on a besoin. Et ces centres sont nécessairement les lieux mêmes où se joue aujourd'hui la transformation, c'est-à-dire les écoles. Apprendre à travailler en équipe, apprendre à s'ouvrir dans le milieu environnant, apprendre à intégrer l'école dans une politique éducative communautaire, apprendre à conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat quand les premiers élèves concernés viennent déjà d'entrer au cours préparatoire, cela ne relève pas des Écoles Normales<sup>1</sup>. Et pour au moins deux raisons : la première, que les Écoles Normales n'ont pas, plus ou moins que d'autres, de solutions toutes faites à proposer, la seconde, que les enseignants dans leur ensemble doivent rapidement changer leurs pratiques et non 3% d'entre eux chaque année. C'est l'école tout entière qui doit s'inventer une nouvelle forme; et les moyens de la formation sont parties intégrantes de ce lieu qui se transforme. L'avenir des Écoles Normales (et peut-être même leur survie!) est là, dans leur possibilité de s'associer au travail et à l'évolution de toutes les écoles d'un département. Trois conditions peuvent y contribuer :

**1.** L'urgence porte sur la création, dans chaque école, d'une équipe enseignante ayant la responsabilité de définir et de mettre en œuvre un projet politique cohérent, compte tenu des moyens existants, pour l'ensemble de la scolarité maternelle et élémentaire. Cette équipe a, en même temps, la responsabilité de gérer ses besoins en formation initiale et continue, ne serait-ce d'abord que pour se former en tant qu'équipe : elle est donc chargée de la formation de tous ses membres à travers l'évolution du projet global de l'école. Pour conduire à bien cette double tâche, elle dispose de moyens supplémentaires : ceux de la formation initiale et continue et d'autres qu'il convient de rajouter pour arriver à cette légitime revendication de 6 maîtres pour 5 classes. Une école à 10 classes sera donc tenue par une équipe de 12 enseignants dont un, effectif, en formation initiale et un, fictif, afin de correspondre aux besoins de la formation continue mais tous également impliqués dans la responsabilité pédagogique

auprès des enfants et concernés par la formation, celle-ci se différenciant selon les besoins de chacun. Ainsi, du jour de sa réussite au concours d'entrée au matin de sa retraite, un enseignant bénéficie, gérées par l'équipe en fonction de l'évolution du projet éducatif et des objectifs nouveaux qu'il découvre, de plus de quatre heures hebdomadaires de formation en prise sur ses activités concrètes, même si cette moyenne est modulable car le début de carrière ou certaines difficultés personnelles exigeront des investissements plus importants. Les professeurs d'École Normale, les maîtres formateurs, comme les IDEN et les conseillers pédagogiques interviendront directement auprès de l'équipe pour l'aider à observer et théoriser ses pratiques et pour apporter, sur le champ ou dans des regroupements inter-équipes et des stages, les informations que leur conduite rend nécessaires.

**2.** L'école ne peut se transformer qu'en liaison et en cohérence avec tous les autres lieux de coéducation ; c'est dire que la réflexion, l'action et la formation concernent des acteurs beaucoup plus nombreux que les seuls enseignants : par exemple pour la lecture, les bibliothécaires, les parents, les formateurs d'adultes, les animateurs des centres de loisirs, les libraires, le personnel chargé de la petite enfance, etc. Les Écoles Normales doivent, dans les mêmes conditions que pour l'école, intervenir dans la formation de tous ceux qui participent à l'action éducative et non spécialiser leur apport pour les seuls enseignants. Elles se comporteront comme des maisons départementales de la formation, obligeant des réseaux à se constituer entre des partenaires différents afin de fortifier les analyses par l'apport d'expériences professionnelles multiples, de donner des informations communes à des acteurs qui, sur des terrains différents mais convergents, explorent la même problématique et de faciliter une réappropriation collective de la réflexion éducative.

**3.** Le passage préalable des normaliens par l'enseignement supérieur allège considérablement la nécessité pour les professeurs d'École Normale de procéder à des apports de contenu disciplinaire. On peut, en effet, considérer, au niveau du collectif que représente une promotion, que la somme des expériences professionnelles et sociales de chacun des normaliens ainsi que le champ de

**1.** Les Écoles Normales... leur évocation, bien évidemment datée, n'entache en rien la réflexion et les propositions présentées

leurs acquis universitaires constituent un capital de départ qui dépasse largement celui d'un professeur pris isolément. Comment celui-ci va-t-il aider le groupe à gérer ce capital collectif au profit de chacun de ses membres en le mettant au service du projet qu'a chaque école de se transformer ? Comment le groupe va-t-il apprendre en investissant ses savoirs collectifs dans l'action ? Le professeur d'E.N. apparaît alors, non comme celui qui prépare à l'action mais comme un maître d'apprentissage qui implique une équipe avec lui dans l'action réelle au niveau des écoles. C'est dire qu'il ne peut plus être en retrait par rapport à l'action, par rapport au choix de l'action : il faut qu'il s'engage lui-même dans la transformation de l'école, qu'il prenne parti. Fini le temps où, sous couvert d'objectivité, il pouvait présenter sur le même plan un catalogue de méthodes, laissant aux normaliens le soin, quand ils seraient grands, de choisir. Car lui, dans les écoles où il intervient avec eux, dans quelle action concrète s'implique-t-il ? Pour quels objectifs ? Avec quelle cohérence entre les moyens et les fins ? Quel acteur est-il ? C'est cet engagement d'artisan qui garantit le mieux la liberté de choix du normalien en lui donnant le moyen de se situer par rapport à une pratique réelle. La neutralité n'est qu'une forme subtile d'endoctrinement.

L'évidente nécessité de cette nouvelle formation se heurte pourtant à deux obstacles :

- Les Écoles Normales sont encore organisées à partir de l'idée – fausse – qu'il est un temps pour se préparer (la formation initiale), un temps pour agir (l'exercice de la profession) et un temps pour se perfectionner ou pour réparer (la formation continue). Mais par chance, nous assistons à d'intéressantes évolutions dans ce domaine, signe de la volonté de nombreux professeurs d'être directement acteurs dans le processus de transformation du système éducatif.
- Les normaliens redoutent de se retrouver, dès le concours d'entrée, en responsabilité auprès d'enfants. Rappelons que la première année à l'ENA, à l'issue d'un concours exigeant, se déroule directement dans un poste de responsabilité au sein d'une équipe sur le terrain. Il vous est beaucoup moins difficile de vous intégrer comme onzième personne débutant dans une équipe de dix,

elles-mêmes en formation continue qui vont vous associer à leur action (tandis qu'en parallèle des formateurs vous apporteront l'information et les aides à la théorisation relatives à votre expérience) que de faire, après deux ans de formation, le grand saut dans une classe où vous serez le seul maître à bord et le seul responsable en attendant quatre ou cinq ans le premier stage de formation continue. Tout le monde sait bien que c'est, toujours et de toute façon, dans l'action qu'on se forme : la seule question porte sur la gestion des aides à cette formation.

Est-ce un capital initial nécessairement transmis hors de la pratique réelle ou un accompagnement permanent et différencié de l'activité professionnelle ?

■ Jean FOUCAMBERT

La lecture permet d'ajouter une infinité d'émotions, d'expériences fictives, de remarques qui ne sont pas de nous à ce que nous sommes et à ce que nous pouvons être. **Paul VALÉRY**