

Une demande de professionnalité

Comment le métier d'enseignant du premier degré a-t-il évolué ces dernières années ? Quelles exigences nouvelles pose l'enseignement de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences ? La mise en œuvre de nouveaux programmes depuis la dernière rentrée scolaire ne modifie-t-elle pas les pratiques, les méthodes de travail ? Comment dans ces conditions un enseignant peut-il faire face aux nouvelles situations auxquelles il sera confronté ? Le moins que l'on puisse dire est que le métier évolue, à défaut de changer. Mais pour suivre cette évolution, pour être en capacité de dispenser un enseignement de qualité, encore faut-il pouvoir s'adapter.

Cette adaptation, passe nécessairement par une mise en cohérence des formations dispensées aux maîtres ou aux futurs PE avec la réalité des aptitudes professionnelles qui leur sont demandées. Dans la pratique, formation initiale et continue sont complètement différenciées : un enseignant qui débute n'a quasiment aucune lisibilité sur sa future formation continue, alors qu'elle devrait être pensée en terme de continuité avec la formation initiale. Cette dernière ne peut non plus être considérée comme un enseignement qui s'achève dès la sortie de l'IUFM.

Par ailleurs, le contenu des enseigne-



Dans la pratique, formation initiale et continue sont complètement différenciées : un enseignant qui débute n'a quasiment aucune lisibilité sur sa future formation continue, alors qu'elle devrait être pensée en terme de continuité avec la formation initiale.

Cela fait des années que j'ai quitté l'école normale mais je sais que la formation initiale que j'ai reçue n'a pas répondu à mes questions. En revanche, elle apporte des réponses à des questions que je ne me posais pas. Alors avec mes collègues, on mutualisait nos connaissances et nos expériences. C'était un peu du bricolage. A certains moments de ma carrière, j'ai eu besoin de formation continue, et j'en ai fait. J'ai pu choisir le contenu des stages, selon mes projets.

ments dispensés ne répond pas toujours aux besoins de formation des PE2. Selon Philippe Mérieux, " la juxtaposition de stages et de l'enseignement théorique n'est pas satisfaisante. Elle devrait faire place à une véritable alternance qui permette un aller-retour permanent entre les décisions prises dans la classe et la compréhension de ces décisions grâce aux modèles théoriques ". Les études démontrent également qu'il y a distorsion entre l'enseignement réel prodigué à l'IUFM et ce que les stagiaires de la liste complémentaire souhaiteraient apprendre. Forts de leurs premières expériences professionnelles, ils sont mieux à même d'exprimer leurs besoins, sans parler de l'accompagnement psychologique. " La prise de fonction est quand même un moment très particulier. Il est nécessaire d'accompagner psychologiquement les néo-titulaires " explique Evelyne, psychologue scolaire en Seine-Saint-Denis. " C'est à ce moment là qu'ils se rendent compte du décalage entre la pratique et tout ce qu'on leur a enseigné depuis leur entrée à l'IUFM. Nous devons les rassurer sur leurs inquiétudes, leur dire qu'il est normal d'être angoissé mais que le plus important est qu'ils prennent du plaisir dans ce qu'ils font " poursuit-elle. Peggy, 30 ans, ancienne aide-éducatrice, PE2 à Mont-de-Marsan, attend avec impatience mais aussi angoisse, son premier stage en responsabilité. " Pour l'instant je ne sais pas ce que cela va donner. En vérité, je suis partagée entre une certaine excitation et un peu d'appréhension. Il faut reconnaître que l'on part vers l'inconnu, on se demande ce qu'on va trouver et comment on va pouvoir se débrouiller avec les outils que l'on nous a donnés. Faire le premier stage en responsabilité en novembre, je trouve que c'est trop tôt ".

Quant à la formation continue, si elle est pour les enseignants un moment privilégié, ses contenus demandent également réflexion. A l'heure de la validation des acquis professionnels et de l'expérience, du droit à la formation tout au long de la vie, la formation continue des instituteurs permet certes de prendre du recul avec les pratiques de classe, mais pour autant elle ne répond pas tout à fait aux attentes. Les stages sont avant tout un lieu de

rencontre et d'échanges. Ils permettent de trouver des réponses aux questions que posent les pratiques professionnelles. La formation continue offre aux enseignants la possibilité de sortir de leur classe et de leur isolement quand le travail en équipe est impossible. Mais telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, elle ne répond pas forcément aux problèmes que se posent les enseignants confrontés à un moment donné à une question précise sur un apprentissage. Elle est souvent perçue comme un relais des demandes institutionnelles et non comme la remontée des attentes des enseignants, même si ces dernières peuvent être légitimes. Et le manque de moyens des IUFM fait le reste.

Pour Raymond, enseignant en SEGPA, dans le Lot-et-Garonne, en fin de carrière, la formation continue a répondu à un réel besoin même si tout n'est pas encore parfait. " Cela fait des années que j'ai quitté l'école normale mais je sais que la formation initiale que j'ai reçue n'a pas répondu à mes questions. En revanche, elle apporte des réponses à des questions que je ne me posais pas. Alors avec mes collègues, on mutualisait nos connaissances et nos expériences. C'était un peu du brico-

lage. A certains moments de ma carrière, j'ai eu besoin de formation continue, et j'en ai fait. J'ai pu choisir le contenu des stages, selon mes projets. Et c'est vrai que cela m'a été utile. Par exemple j'ai choisi un stage " parler, chanter, danser " en cycle 1 et 2. Mais si on prend l'apprentissage des langues vivantes, je n'ai pas encore eu la possibilité d'assister à un stage, alors que j'en ai un énorme besoin. Mes connaissances en la matière se limitent à mes souvenirs de lycée, vous vous rendez compte ! Alors avec mes collègues nous recherchons des outils pédagogiques là où l'on peut. Et Internet nous y aide bien ".

Cependant, le passage de la formation initiale à la formation continue n'est pas une évidence pour tous les enseignants. " Les deux niveaux devraient être mieux articulés, entre la pratique de classe et les temps de formation " regrette Serge du Rhône. " On devrait augmenter l'offre alors que chaque année j'ai l'impression qu'elle a tendance à diminuer. Est-ce que les enseignants n'ont pas envie de se remettre en cause, de retourner à l'IUFM pour suivre des formations, alors que certains viennent juste d'en sortir ? C'est dommage que certains collègues y renoncent " poursuit-il. " Tout ça c'est bien beau ! " s'exclame Anne, de Clermont-Ferrand, " mais pour moi rien ne remplace l'expérience d'une classe ".



Polyvalence et spécialisation de la profession

Le problème de la formation ne peut être dissocié de la polyvalence du métier. " Être enseignant en primaire, c'est être compétent dans des domaines aussi différents que la littérature de jeunesse, les sciences, les arts, les technologies, les langues vivantes ou l'EPS " constate Louise, enseignante dans le Val-de-Marne. " Mais c'est sans compter que l'état des connaissances avance constamment et que nous, nous sommes obligés de suivre. Quand j'ai commencé à enseigner, Internet, personne ne connaissait. Aujourd'hui, les trois quarts des enfants sont connectés, et l'on nous demande de nous adapter. Les stages d'informatique sont inaccessibles : ils sont trop peu nombreux et lorsqu'il y en a eu un d'organisé dans mon département, je n'avais pas assez de points pour y assister. Heureusement les conseillers pédagogiques nous aident parfois " constate-t-elle. Mais comme le souligne Viviane Bouysse, la formation ne permet pas de préparer les enseignants à une polyvalence fonctionnelle. Tâches administratives pour ceux qui assurent la direction d'école, surveillance des enfants pendant la récréation, obligation de signalement à la justice des enfants maltraités, accueil des parents, autant de fonctions que le maître doit accomplir alors qu'au stade de



ont donné pour orientation aux enseignants d'assurer les connaissances fondamentales tout en développant une culture plurielle. " On nous dit que ces nouveaux programmes sont un moyen de lutter contre un savoir éclaté, qu'il ne faut pas faire de la grammaire pour faire

c'est évident que l'on ne peut pas enseigner toutes les matières avec les mêmes compétences. Et au final, ce sont les enfants qui payent les pots cassés.

l'IUFM la formation porte essentiellement sur les matières d'enseignement et la pédagogie.

Des débats menés lors des différents ateliers ressort un sentiment commun d'inquiétude. Alain, enseignant en ZEP, résume bien la situation : " on demande de plus en plus aux enseignants d'être à la fois des généralistes dans leur enseignement mais également des spécialistes, et c'est à nous de nous adapter. Mais c'est évident que l'on ne peut pas enseigner toutes les matières avec les mêmes compétences. Et au final, ce sont les enfants qui payent les pots cassés. Et ça, sans parler des nouveaux programmes que nous devons ajuster à nos classes ". A la rentrée dernière, ils

de la grammaire, mais que nous devons approfondir la transversalité des apprentissages. Ces textes sont très ambitieux, et là encore on nous demande de nous adapter, en clair de nous débrouiller ! " constate Martine, de Toulouse. " On nous dit qu'il faut tirer l'ensemble des élèves vers le haut, que c'est le seul moyen d'exercer une dynamique. Mais l'application doit cependant être progressive ". Pour Philippe Joutard, ces nouveaux programmes sont construits sur la réalité. " C'est très important puisque tout va se passer sur le terrain à partir de l'engagement des enseignants " précise-t-il.

Identité de la profession

On nous dit qu'il faut tirer l'ensemble des élèves vers le haut, que c'est le seul moyen d'exercer une dynamique . Mais l'application doit cependant être progressive

La question de la polyvalence pose tout de même le problème de l'identité de la profession. " Nous ne sommes pas reconnus comme des spécialistes de l'éducation " se plaint Eric de l'Yonne. " Vous ne verrez jamais un enseignant invité sur un plateau de télévision lors d'un débat sur l'école " poursuit-il.

Bon nombre des maîtres reconnaissent qu'ils choisissent de s'orienter vers l'enseignement primaire justement pour la polyvalence. " Si j'avais voulu être spécialiste dans une seule matière, j'aurais passé le CAPES " remarque Serge. Pour autant, tout n'est pas aussi simple. Dans le secondaire, les professeurs d'histoire et géographie, de latin-grec n'enseignent-ils pas plusieurs matières eux-aussi ? La notion de polyvalence est-elle vraiment bien comprise par tous les collègues ? Par ailleurs, peut-on affirmer de but en blanc que l'introduction des dominantes l'année dernière conduise obligatoirement à une spécialisation ? N'amène-t-elle pas plutôt à repenser la polyvalence dans le cadre d'un travail

organisé en équipe au sein de l'école ? 50 heures d'enseignement en formation initiale sur un champ disciplinaire donnent une spécificité aux enseignants, mais certains regrettent que cela ne se fasse que dans trois disciplines : EPS, langues vivantes et arts. De plus, à la fin

de la formation initiale, aucun suivi n'est prévu pour ces dominantes. Là non plus, la continuité n'est toujours pas envisagée. Pour Peggy, le contenu de l'enseignement qui lui sera délivré dans le cadre de sa dominante reste flou. " Je ne sais pas encore réellement ce que cela va

m'apporter " se demande-t-elle. " Mais malgré toutes les incertitudes que présente mon avenir je l'envisage sereinement, sinon je n'aurais pas choisi ce métier ni passé le concours ".

Caroline Bagur

Laurent Zappi

Répondre à la complexité

" Professionnalité ", cela veut dire qu'enseignant de primaire est un métier de plus en plus complexe ?

Oui, essentiellement pour deux raisons. D'abord parce que les sujets à traiter sont de plus en plus nombreux (langues, informatique...) Ensuite parce que l'échec scolaire revêt un caractère de plus en plus insupportable. Il fait dès lors partie du métier d'enseignant de s'interroger sur cet échec, sur la façon dont il se construit chez l'enfant. Ces exigences nouvelles expliquent cette montée de la professionnalisation.

Mais la complexité du métier, c'est aussi la polyvalence à laquelle les enseignants des écoles sont très attachés. Ils considèrent que l'enfant, particulièrement dans la phase de construction de soi, a besoin d'un enseignant référent. Pourtant cette conception de la polyvalence individuelle a aujourd'hui des limites : elle ne permet plus de répondre à toutes les questions qu'il faut traiter avec les élèves.

Vous évoquez le thème de la " transformation de l'école " ?

Pas seulement. Face à la complexité du métier aujourd'hui, il n'est pas étonnant que les enseignants souhaitent renforcer leur connaissance sur ce qui se passe dans leur classe.

La connaissance des recherches en éducation accroît la professionnalité. Nez collé sur sa classe, les enfants, les corrections et les préparations, on manque de recul. Le recours à la recherche peut permettre ce recul.

C'est également le cas du travail en équipe. Il permet une appréhension diverse de la classe et des élèves, tout simplement parce que chaque enseignant a une histoire professionnelle, une approche pédagogique et une personnalité qui lui sont propres.

Le travail en équipe ne se décrète pas. Il y faut impulsion et adhésion, sans parler d'une bonne dose d'institutionnalisation. C'est pour cela que nous demandons trois heures hebdomadaire qui, j'en suis sûr, libéreront les énergies.

Quel rôle joue la formation par rapport à cela ?

La demande est très forte chez les enseignants. L'institution doit pouvoir garantir un accès à une véritable formation tout au long d'une carrière. Or, elle n'y répond ni en quantité, ni en qualité. Concernant la formation continue, nous sommes donc favorables à des possibilités de retours réguliers vers la formation, avec des stages plus longs et plus consistants, intégrant

une ouverture sur la recherche.

Quant aux dominantes de formation, c'est une demande qui provient d'un simple constat. Nombreux sont les enseignants qui ont acquis au fil des ans des compétences approfondies dans tel ou tel domaine. Nombreux sont ceux qui ont suivi des études universitaires dans telle ou telle discipline. Pourquoi ne pas en faire profiter les équipes d'écoles et construire ainsi une certaine polyvalence collective ?

Le SNUipp a d'ores et déjà obtenu la mise en place de dominantes de formation, pour le moment limitées aux arts plastiques, à l'EPS, aux langues vivantes. Pourquoi ne pas étendre cela à d'autres domaines comme les sciences ou la lecture ?

Ce qui ne veut pas dire qu'on perd la notion de maître-référent. La dominante ne doit pas

être une spécialisation à vie. Les enseignants du primaire ne veulent pas que l'école se transforme en petit collège.

Laurent Zappi est secrétaire général adjoint du SNUipp



« J'attends avec impatience que des études fines soient réalisées sur l'introduction des dominantes car, en effet, tout le monde ne l'a pas perçue de la même manière. »



Viviane Bouysse

Vous avez débuté une thèse sur la polyvalence, que recouvre ce terme de polyvalence ?

On parle de polyvalence comme si cela allait de soi. En réalité on est dans l'implicite. Le terme est apparu au début des années 70 mais aucun texte n'explicite cette notion. On fait comme si la polyvalence était seulement liée à l'enseignement de plusieurs disciplines. Mais alors pourquoi ne pas parler de polyvalence dans le second degré où des professeurs interviennent sur plusieurs matières : histoire-géographie et éducation civique, français-latin-grec, etc.

La polyvalence n'est pas seulement disciplinaire, elle est aussi fonctionnelle. L'enseignant du primaire n'a pas pour seule mission d'enseigner. Il a d'autres fonctions : la direction de l'école parfois, la surveillance des élèves toujours. Il doit remplir des fonctions séparées dans le secondaire : enseignement, administration, éducation, documentation. Cette forme de polyvalence ne doit pas être oubliée, d'autant qu'elle renvoie aux débats sur la direction des écoles, sur le " partage du travail " avec les inter-

venants extérieurs ou les aides-éducateurs.

Selon vous, lors de la formation initiale, cette particularité est-elle suffisamment prise en compte ?

La polyvalence fonctionnelle est assez peu travaillée comme objet de formation à l'IUFM. Mais il faut relativiser les choses. Je connais des IUFM de régions à forte ruralité, où on sait très bien que les sortants iront dans de petites écoles, parfois à clas-

« La polyvalence n'est pas seulement disciplinaire, elle est aussi fonctionnelle. L'enseignant du primaire n'a pas pour seule mission d'enseigner. Il a d'autres fonctions : la direction de l'école parfois, la surveillance des élèves toujours. »

se unique où ils auront tout à gérer. Des modules y ont été mis en place. Ailleurs, il semble qu'on s'intéresse assez peu aux responsabilités de l'enseignant, sauf peut-être en EPS à cause des situations à risque à gérer pendant la classe.

Les enseignants vous semblent-ils attachés à cette notion de poly-

valence ?

Les différentes études réalisées par l'INRP, par la DPD, par Gilles Baillat de Reims disent que oui. Même les nouveaux professeurs des écoles y tiennent alors qu'on a pu craindre par le passé que l'élévation du niveau de recrutement pourrait la remettre en cause. Mais paradoxalement, ces mêmes études soulignent que la polyvalence est rarement réalisée. S'il y a attachement, on ne sait donc pas très bien à quoi cela fait référence dans la

représentation de nombre d'enseignants.

L'introduction de dominantes à l'IUFM ne va-t-elle pas dans le sens d'une spécialisation des PE ?

Pas nécessairement. Il faut voir comment elles sont conçues.

La dominante, ce n'est pas vraiment nouveau. Ça ressemble beaucoup aux approfondissements mis en place par le ministre Beullac en 1979. Ceci étant, pour répondre à votre question, ce n'est pas comme cela que j'ai perçu l'introduction des dominantes. Ça pourrait jouer comme une spécialisation si on imposait aux stagiaires de choisir une dominante exclusive parmi un choix varié. Or, ce n'est pas le cas. Moi, je les vois plutôt comme un approfondissement dans un domaine du point de vue didactique et pédagogique. Cela n'entre pas en contradiction avec la formation commune qui reste tournée vers la polyvalence. J'attends avec impatience que des études fines soient réalisées sur l'introduction des dominantes car, en effet, tout le monde ne l'a pas perçue de la même manière. C'est en tout cas une excellente occasion de penser enfin la polyvalence et les implications pour la formation.

La présence d'intervenants extérieurs dans l'école ne remet-elle pas en cause la polyvalence des maîtres ?

Plusieurs cas de figure peuvent se présenter. On peut être dans celui d'une substitution totale. Par exemple le maître va se décharger complètement de l'enseignement de la mu-

sique, ne pas s'y intéresser et peut même quitter la classe. La délégation absolue peut accréditer l'idée chez les élèves que ce qu'ils apprennent avec le professeur de musique est sans intérêt et sans importance si le maître lui-même ne s'y intéresse pas. Cette idée peut même gagner les parents. Au minimum, l'enseignant doit s'assurer que l'intervenant fait bien ce pour quoi on lui demande d'intervenir. Réglementairement, il doit être présent...

En revanche, quand l'intervention extérieure est pensée en termes de complémentarité, le maître reste dans ses compétences et la polyvalence n'est pas remise en cause. Par exemple, un enseignant peut se dire qu'en EPS il serait bien de pratiquer des jeux d'opposition et que pour cela l'intervention d'un éducateur sportif serait intéressante. Il le fait parce que lui-même ne se sent pas très compétent pour s'en occuper. Il reste le pilote du projet pédagogique. Il assiste

aux séances, observe sa classe. Je connais des enseignants qui, dans ce genre de situation, ont « découvert » leurs élèves sous un autre jour. En travaillant de cette manière, l'enseignant peut aussi compléter sa formation.

Autre cas tout à fait différent, celui des langues vivantes : il faut bien comprendre qu'un grand nombre de maîtres a été recruté à une époque où il n'était pas envisagé de les enseigner. Certes les instituteurs avaient au moins le niveau bac, mais leur connaissance d'une langue étrangère n'avait jamais fait l'objet d'une évaluation et parfois leur pratique était inexistante depuis le bac. Sans formation adaptée, un enseignant dans cette situation risque fort de se trouver en grande difficulté. L'institution a donc bien dû prendre des dispositions particulières.

Avec les AE, c'est encore autre chose. Celui qui est là pour aider à l'intégra-

tion d'un enfant handicapé ne se substitue pas au maître. Il lui permet de faire plus sereinement, plus aisément ce qu'il a à faire.

La présence d'intervenants extérieurs réduit-elle la polyvalence? Sans doute un peu. Est-ce bien ou mal? L'important est que les élèves aient une formation complète et de qualité et que leur maître pilote le projet pédagogique global et suive les progrès dans tous les domaines. L'organisation de l'école change pour, petit à petit, recomposer autre chose. C'est sans doute un des effets du travail en équipe. C'est en tout cas

une évolution de l'école que l'on ne peut méconnaître et que l'on aurait tort de négliger.

Au sujet du travail en équipe, quelle analyse faites-vous des expérimentations portant sur la présence de plus de maîtres que de classes ?

Toutes les écoles n'ont pas mobilisé la ressource supplémentaire de la même manière.

Dans quelques-unes, on l'a utilisée pour des " compétences " dont ne disposait pas l'école auparavant. L'enseignant a été perçu plutôt comme un spécialiste, intervenant parfois dans plusieurs domaines: les TICE, la musique, etc. Je ne sais pas si le profil des postes a été défini avant l'affectation ou si, au contraire, les équipes ont procédé opportuné-

ment à partir des compétences dont disposait l'enseignant supplémentaire.

Dans d'autres écoles, les choses ont été pensées en terme de ressource supplémentaire pour la prise en charge de la diversité des élèves. Cela permet de procéder à des dédoublements, de faire des travaux par groupes de besoin, de décrocher...

Enfin, dans une minorité d'écoles, en milieu rural, le maître supplémentaire joue le rôle de coordonnateur de RER. Il s'occupe de la recherche de partenariats, de montages de projets inter-écoles, etc. Il est moins investi dans la pédagogie et dans le contact direct avec les élèves.

Sur ces trois cas de figure, seul le premier peut conduire à une réduction de la polyvalence. Le second me semble très intéressant. Il met du mouvement, du " jeu ", dans l'équipe pédagogique, pousse les enseignants à se remettre en question. Quand le maître supplémentaire travaille dans la classe d'un de ses collègues sur un atelier de production d'écrit, par exemple, ce n'est évident ni pour l'un, ni pour l'autre. Il n'est pas facile de travailler sous le regard d'un autre. Pour ceux qui le font, c'est une mise à l'épreuve qui mérite d'être saluée. C'est un signe de l'évolution de la mentalité des enseignants. Quand on en est là dans une équipe, on a gagné beaucoup de choses ■

**Propos recueillis par
Pierre Magnetto**

I P R - I A

chef du bureau des écoles (Direction de l'enseignement scolaire)

Intervention :

" L'identité professionnelle des enseignants en question "

On examinera en quoi les instructions relatives à l'école primaire affectent (modifient, redéfinissent) l'identité professionnelle des enseignants du premier degré, en particulier la " polyvalence " qui fait leur spécificité, et comment les formations permettent de l'assumer au mieux.

« Les nouveaux programmes sont construits sur la réalité et c'est très important dans la mesure où tout va se passer sur le terrain à partir de l'engagement des enseignants. »



Philippe Joutard

Comment s'est déroulée la concertation sur les nouveaux programmes avec les enseignants ?

La première originalité de ces nouveaux programmes reposait justement sur la procédure mise en œuvre pour leur élaboration. Un groupe d'experts a d'abord été constitué comme ça se fait dans le secondaire alors que d'habitude ce travail est réalisé uniquement au niveau de l'administration. Cette commission était composée de personnalités issues du terrain, et a collaboré étroitement avec le Conseil national des programmes. Nous avons des instructions claires du ministre pour mettre le résultat de

notre travail en consultation avec les enseignants de toutes les écoles. Pour cela ces derniers ont bénéficié partout en France de la banalisation d'une journée.

Je ne vous dirai pas que cette consultation a bien fonctionné partout. Sans doute y a-t-il eu quelques ratés. Néanmoins, la concertation a été très large. Nous avons eu énormément de remontées. Personnellement, j'ai lu toutes les synthèses départementales qui m'ont été communiquées.

Comment la parole des enseignants a-t-elle été prise en compte après la consultation ?

Nous avons cherché à dégager les points qui faisaient problèmes et à mettre en avant tout ce qui pouvait être discuté, ou qui souffrait d'une insuffisance d'explications. Cela nous a conduits à réécrire certains passages, à en modifier certains autres, voire à en supprimer. Sur des points ne nous paraissant pas négociables, nous avons davantage argumenté et expliqué.

Voici quelques exemples. La notion de transversalité pour l'apprentissage du langage dans toutes les disciplines de cycle 3 a suscité beaucoup de questions. Il nous a fallu aller beaucoup plus loin dans l'explication. En histoire, certains ont trouvé que le projet comportait trop d'items. Nous en avons diminué le nombre tout en conservant les points

« Personne ne remet en cause l'idée que les programmes doivent être nationaux. Les nouveaux textes laissent suffisamment de souplesse pour permettre des adaptations. »

forts.

Dans certains cas, nous avons maintenu nos propositions. L'usage de la calculatrice a été parfois contesté et nous avons expliqué pourquoi il ne fallait pas, à notre avis, le remettre en cause. D'autres trouvaient que dix livres à lire dans l'année c'était trop. Là encore, nous avons fait un effort d'explication en précisant qu'il ne s'agissait pas de traiter chaque ouvrage en profondeur, mais de faire lire les élèves. Je dois dire que tout au long du processus, y compris lors

de la réunion de la Commission école puis lors de celle du Conseil supérieur de l'éducation, nous avons apporté des modifications au projet. La demi-heure de débat prévue uniquement au cycle 3 a été à la demande de la Commission études, étendue à l'ensemble de l'école élémentaire.

Comment avez-vous perçu la mobilisation des enseignants durant la consultation ?

J'ai été très frappé par l'intérêt qu'ils ont porté à ces nouveaux programmes. Pour la plupart ils ont noté le niveau d'exigence des programmes, tout en manifestant l'envie de les appliquer. Les discussions ont porté sur la manière de les mettre en œuvre, sur leurs inquiétudes face aux difficultés pouvant surgir. Des questions sont venues sur la formation, sur le travail en équipe, sur les moyens nécessaires. Mais nous n'avons pas noté de contestation sur le fond du projet, pas de remise en cause des orientations fortes tels que le travail d'expression orale dès la maternelle, que le lien apprentissage-culture ou technique-contenu, que la transversalité. J'ai été agréablement surpris par la manière dont nous avons été compris et par l'adhésion des enseignants au projet.

Pensez-vous que cette adhésion soit directement liée à la méthode mise en œuvre ?

Nous sommes partis d'expériences de terrain, avec la volonté de les généraliser. A mes yeux c'est la bonne méthode. Ces programmes consti-

tuent une véritable création collective. En fixant un cadre et en laissant une relative autonomie aux enseignants, ils peuvent créer une dynamique. Les nouveaux programmes sont construits sur la réalité et c'est très important dans la mesure où tout va se passer sur le terrain à partir de l'engagement des enseignants. J'ai noté une initiative significative à cet égard, prise par le SNUipp d'ailleurs. C'est celle de l'organisation d'un concours de contes en collaboration avec la Bibliothèque nationale de France à l'occasion de « Lire en fête ». Cela démontre quel peut-être l'engagement des enseignants.

Vous évoquez la question des moyens. A-t-elle constitué une de vos préoccupations lors de l'élaboration des programmes ?

Il n'entraîne pas dans notre rôle de nous préoccuper de cet aspect des choses. Cependant, il y a un point sur lequel nous avons insisté en préconisant que les nouveaux programmes soient placés au centre de la formation. Il est souhaitable qu'au niveau de l'IUFM, comme à celui de la formation

continue, on veille à ce que les programmes soient une priorité. Nous avons également attiré l'attention sur la nécessité d'ouvrir une réflexion au sujet du financement des livres. Mais je le répète, notre mission était avant tout technique.

Le projet de loi de décentralisation concerne aussi l'éducation. Selon les formes que prendrait cette décentralisation, pourrait-il y avoir des disparités dans l'application des nouveaux programmes ?

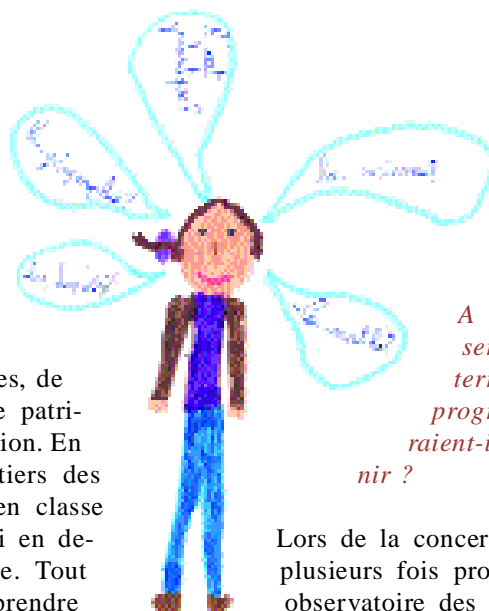
Personne ne remet en cause l'idée que les programmes doivent être nationaux. De plus, les nouveaux textes laissent suffisamment de souplesse pour permettre des adaptations. En cycle 3, pour l'enseignement de l'histoire et de la géogra-

phie, l'enseignant a la possibilité d'examiner et d'analyser des situations locales, de travailler sur le patrimoine de sa région. En littérature, un tiers des livres étudiés en classe peut être choisi en dehors de la liste. Tout cela permet de prendre en compte le local. Sur le fond, je crois vraiment que personne ne veut remettre les choses en cause de ce point de vue.

S'il est encore trop tôt pour tirer un bilan, quel est votre sentiment quant à l'application des nouveaux programmes depuis la rentrée ?

Effectivement, les nouveaux programmes étant appliqués depuis le mois de septembre, nous manquons de recul. Mon sentiment est donc plus impressionniste que basé sur des éléments objectifs. Les échos que j'en ai me parviennent de manière individuelle. Ils démontrent que, dans l'en-

semble, les enseignants semblent apprécier la manière dont ça se passe. Je suis frappé de voir à quel point les maîtres s'investissent dans un travail d'explication des nouveaux programmes auprès des parents. Ce genre de détail montre qu'ils se sont emparés des choses. Ceci étant, je resterai prudent. Il nous faudra attendre avant de porter une apprécia-



tion plus juste sur la situation.

A partir de ce qui sera observé sur le terrain, comment ces programmes pourraient-ils évoluer à l'avenir ?

Lors de la concertation, on nous a plusieurs fois proposé de créer un observatoire des programmes pour voir comment nous pourrions les aménager. Cela me paraît être une idée tout à fait intéressante. Je crois beaucoup à l'idée de programmes dynamiques, non figés, et qui pourraient être infléchis en fonction des difficultés rencontrées et des problèmes. Mais une chose me semble capitale. Si on peut envisager de les faire évoluer, certaines orientations fortes ne sauraient être infléchies sans remettre en cause les fondements de ces programmes. Je pense par exemple au lien parole-lecture-écriture et à l'acquisition d'une culture inséparable de l'apprentissage du langage. Sous prétexte d'aménagement, je ne voudrais pas qu'on abaisse le niveau d'exigence. Cette exigence fait que l'école peut pallier autant que possible les inégalités entre les familles. Je note d'ailleurs que ce n'est pas dans les ZEP que l'on se plaint. Personnellement, en tant que président du groupe d'experts, je ne serais pas favorable à des remises en cause de ce type. Je suis persuadé que les enseignants sont d'accord avec ce point de vue ■

**Propos recueillis par
Pierre Magnetto**

Président du groupe d'experts
sur les programmes

Intervention :

" Les nouveaux programmes "

Publications :

" Réussir l'école ", avec Cl. Thélot, Le Seuil

« Eviter de laisser des élèves au bord du chemin, ne pas faire des citoyens de seconde zone. Ce but ambitieux demande que la formation suive. »



Philippe Meirieu

Pourquoi mener une réflexion sur la formation des enseignants ?

Tout d'abord parce que dans les cinq ans à venir, 150 000 enseignants devront être recrutés pour combler les départs à la retraite ! Ensuite parce que les enseignants que nous formons aujourd'hui enseigneront toujours à des enfants qui naîtront en 2025 : que sera le monde dans vingt ans ? Qui seront ces élèves ? Cette incertitude demande que les enseignants soient capables de traiter l'imprévu, de s'adapter à de nouvelles demandes sociales, à des réalités extrêmement mouvantes ... L'évolution du rapport entre l'école et la société civile qui s'intéresse de plus en

plus à l'institution scolaire est un autre enjeu de cette réflexion : les parents, l'Etat, les collectivités locales et l'ensemble des partenaires veillent à la qualité de l'enseignement. En ce sens, la formation détermine la crédibilité du corps enseignant.

Enfin, si nous voulons que le service public joue son rôle, qu'il ne laisse pas se développer des zones d'incer-

titude susceptibles de favoriser le développement d'un secteur privé, bien évidemment inégalitaire, nous devons réaliser un investissement fort sur la formation des enseignants.

Selon vous, à quels objectifs de l'école doit répondre cette formation ?

La formation doit être en convergence avec le projet d'école que la Nation se donne. La Nation peut très bien laisser l'école filer vers un système à l'américaine, assez communautarisé, dans lequel chaque groupe

« Si nous voulons que le service public joue son rôle, qu'il ne laisse pas se développer des zones d'incertitude susceptibles de favoriser le développement d'un secteur privé, bien évidemment inégalitaire, nous devons réaliser un investissement fort sur la formation des enseignants. »

ethnique, confessionnel ou politique fonde sa propre école. Pour l'instant, notre projet, défini par la loi de 1989 — dernier grand texte législatif concernant l'école — se propose d'amener toute une tranche d'âge à acquérir les "fondamentaux de la citoyenneté", ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour être un citoyen capable de comprendre le monde.

Eviter de laisser des élèves au bord du chemin, ne pas faire des citoyens de seconde zone. Ce but ambitieux demande que la formation suive. D'ailleurs, il faut également éviter que se constitue un corps enseignant à deux vitesses, car un des problèmes majeurs de la formation, en son état actuel, réside dans le fait que certains enseignants bénéficient d'une formation complète tandis que d'aut-

res sont placés directement dans des classes et ne sont pas suffisamment épaulés.

Les enseignants doivent donc être capables d'accompagner les élèves à la fois individuellement et collectivement pour que tous accèdent à ces fondamentaux. Cela demande une éthique professionnelle forte mais aussi des compétences précises : c'est un travail d'expert. On ne demande pas seulement à l'enseignant de fabriquer une belle leçon, de faire un cours magistral pour les élèves qui voudront bien écouter mais d'accompagner chaque élève, de diagnostiquer les problèmes qu'il rencontre, de prescrire la remédiation adaptée... et de ne jamais se résigner à l'échec !

La formation elle-même prépare-t-elle au métier ?

La juxtaposition du stage et de l'enseignement théorique n'est pas satisfaisante et devrait faire place à une véritable alternance qui permette un aller-retour permanent entre les décisions prises dans la classe et la compréhension de ces décisions grâce aux modèles théoriques. Cette alternance qui fonctionne déjà dans d'autres métiers, reste un peu artificielle dans l'enseignement. De façon générale, il faudrait que les cours en IUFM prennent davantage appui sur les problèmes rencontrés dans les classes, que les visites des formateurs soient plus nombreuses et collectives, que l'analyse des pratiques soit plus systématique, dans une perspective de résolution de problèmes professionnels.

Partir d'un modèle a priori ne suffit pas : quelles questions se posent réellement les enseignants ? Quels éclairages théoriques peuvent leur être apportés ? Il ne sert à rien de juxtaposer un cours de philosophie ou de didactique et une expérience de classe, sans instaurer un dialogue permanent entre les deux. Nous avons besoin d'universitaires et d'enseignants, reconnus pour leur expertise dans la classe et qui sachent transmettre leur expertise. Ce n'est pas évident. Par ailleurs, si on veut que les enseignants aident les élèves par un suivi individualisé, qu'ils les initient à la recherche

« Les pratiques de formation doivent correspondre à celles de la classe : nous ne devons pas passer de l'enseignement d'un métier virtuel à celui d'un métier réel. »

documentaire par exemple, nous devons changer les pratiques de formation. Or des études ont montré que les enseignants font dans leur classe ce que les formateurs ont fait avec eux et pas ce qu'on leur a dit de faire. Faire un cours magistral pour expliquer qu'il ne faut pas faire de cours magistral, c'est un peu paradoxal. Il faut travailler avec ces jeunes d'une manière active, originale, qui leur permette de s'exprimer, de travailler en commun, de mutualiser leurs acquis afin d'accroître les chances que ces enseignants mettent en oeuvre ces pratiques dans leur classe.

Les pratiques de formation doivent correspondre à celles de la classe : nous devons passer de l'enseignement d'un métier virtuel à celui d'un métier réel.

Reproduire les pratiques de classe à l'IUFM, n'est-ce pas risquer d'infantiliser des adultes ?

Non, c'est plutôt la formation telle qu'elle est proposée à l'heure actuelle qui les infantilise parfois. Pour qu'elle soit moins vécue comme telle, il faudrait qu'elle soit pratiquée autrement. Les élèves enseignants devraient devenir acteurs de leur propre formation, contribuer à la réguler et ne pas se contenter d'être des consommateurs. Stagiaires et forma-

teurs pourraient travailler réellement ensemble, comme dans toute formation d'adultes.

La formation actuelle est-elle adaptée à cette évolution ?

Pas totalement. Elle est d'abord trop courte ; elle devrait se poursuivre durant les premières années d'exercice. La première année prépare le concours et la seconde ne permet pas d'aborder toutes les facettes du métier.

Pour répondre à toutes les demandes sociales, il faudrait introduire un module sur la sécurité routière, les toxicomanies, les sectes, les familles, l'orientation, la citoyenneté, etc. Tous ces sujets sont importants, mais ne peuvent pas être traités à l'heure actuelle. La priorité doit donc être donnée à la compréhension du métier d'enseignant, des exigences prioritaires de l'école. Les différentes thématiques liées par exemple à la santé devraient être abordées dans le cadre de la formation continue.

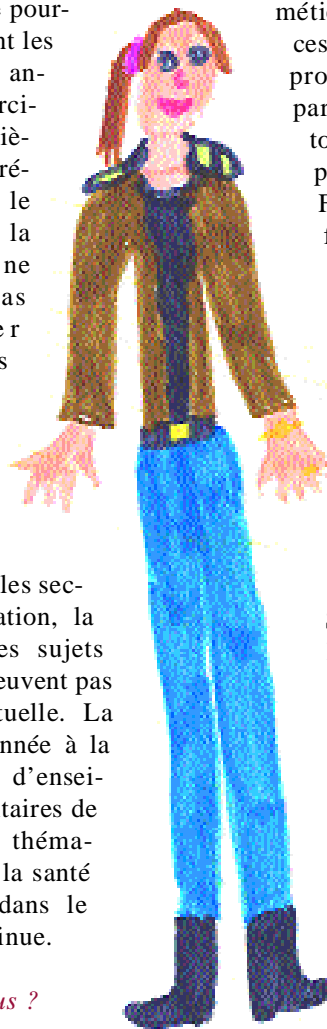
Quel système imaginez-vous ?

La solution idéale à mes yeux – mais sans doute trop coûteuse – consiste en une prise de fonction progressive. La première année, une journée par semaine pourrait être consacrée à la formation. Les enseignants suivraient les cours d'un do-

maine dans lequel ils se trouvent déficitaires : par exemple, avec une formation initiale en lettres, on peut avoir besoin de renforcer les maths ou le sport. L'IUFM ne devrait pas correspondre à la fin de la formation, mais le début d'une formation tout au long de la vie, car le

métier d'enseignant nécessite une dynamique professionnelle. On parle de la formation tout au long de la vie pour l'ensemble des Français, a fortiori faut-il en parler pour les enseignants car les savoirs qu'ils enseignent évoluent et les élèves aussi.

L'enseignant, comme le médecin, a besoin de se former continuellement pour être un bon praticien. Si on veut qu'il soit à la hauteur des défis sociétaux, il faut l'accompagner tout au long de sa carrière. Sur ce plan, des progrès importants restent à faire ■



**Propos
recueillis par
Tiphaine de
Champchesnel**

Directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon

Ancien instituteur, professeur de collège et lycée,
professeur des universités

Publications :

" Enseigner, scénario pour un métier nouveau ", ESF éditeur
" La pédagogie entre le dire et le faire ", ESF éditeur
" La machine-école ", Folio-Gallimard