

POUR DE VÉRITABLES ÉTABLISSEMENTS SUPÉRIEURS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Texte établi par Alain Champseix

SOMMAIRE

Introduction

I/ Etat des lieux

II/ La formation générale

III/ La formation disciplinaire

IV/ La recherche en éducation

V/ Le cahier des charges

Conclusion

La situation est grave. Cette gravité ne tient pas seulement – ce qui serait déjà beaucoup ! - à ce que les professeurs de philosophie se trouvent *de facto* exclus de la formation des maîtres en raison de la dernière réforme : la plupart se voient en effet confinés à l'exécution de tâches qui ne font appel ni à leur vocation, ni à leur compétence propres, et ils éprouvent le plus grand mal à obtenir un service complet, au grand désarroi, souvent, des directions d'Institut elles-mêmes.

Elle n'est pas, non plus, exagérée par des philosophes qui, selon un préjugé tenace, se croiraient indispensables à tout et s'accrocheraient à une discipline – la leur – qui ne ferait encore partie de la formation des enseignants de ce pays qu'en vertu d'un morne héritage, celui des Ecoles Normales d'autrefois.

Cela tient à ce que « l'accessoirisation » de la philosophie en IUFM n'est jamais que le pendant et la conséquence d'une définition de la formation des enseignants qui inquiète bien plus de gens que les seuls formateurs de philosophie : adoptée dans la hâte sans égards particuliers pour la fonction enseignante, dans une phase de transition marquée par l'à-peu-près et, parfois, le manque de bon sens, elle s'avère particulièrement nocive, et en contradiction avec le sain souci, pourtant affiché, d'améliorer le système scolaire en vue du bien des élèves et de la société. On pourrait également montrer que, faute de cohérence, elle est vouée, à terme, à l'échec.

Il ne faudrait cependant pas croire que les professeurs de philosophie exerçant en IUFM que nous sommes dénonçons l'intégralité de la réforme. Nous estimons, au contraire, qu'elle comporte des points très positifs, à commencer par l'intégration à l'Université gage, par principe, de légitimation scientifique et académique ; mais il nous paraît, après de nombreuses consultations et de nombreux débats approfondis, qu'elle a été parasitée par une idéologie d'autant plus subreptice qu'elle a pris les airs de l'évidence aux yeux mêmes de certaines personnes sans doute, par ailleurs, bien intentionnées.

Nous voudrions donc, dans un premier temps, mettre en évidence cette idéologie et ses effets, puis indiquer ce que pourrait être une formation générale et disciplinaire n'ignorant pas sa propre dimension philosophique. Ensuite, nous nous efforcerons de dire quelque chose concernant la place de la recherche dans des établissements intégrés. Enfin, rien ne pourra se faire, nous semble-t-il, sans une refonte du Cahier des charges.

I. ETAT DES LIEUX

La volonté déclarée de « professionnaliser » les enseignants et, donc, leur formation pourrait faire penser à un grand souci de sérieux encore qu'il soit pour le moins léger de renvoyer tout le travail de nos prédécesseurs du côté de l'amateurisme – est-il sérieux d'être amnésique et sans respect ? - mais la lecture des différents plans de formation (cf. annexes) laisse apparaître tout le contraire : un éclatement et un appauvrissement. Pire, on semble penser que, par une sorte de magie, cet appauvrissement et cet éclatement vont permettre de rejoindre « le terrain ». Tout se passe comme si la capacité de penser l'enseignement et l'Ecole comme un tout, et d'en appréhender le projet, était considérée désormais comme un obstacle à la pratique. Il n'est pas moins stupéfiant de constater qu'on croit se rapprocher du concret en réduisant la mission de l'enseignant à une nuée de gestes et d'attitudes stéréotypés. Cette normalisation n'est-elle pas, sous prétexte d'absolue modernité, la plus effarante régression ?

Mais, dans les faits, c'est-à-dire dans les plans de formation, on nous proposerait plutôt, au nom de la réalité du métier, un mélange indigeste de truismes et de considérations bien pensantes. Pire, c'est sur cette base que nous devrions à la fois former et évaluer les stagiaires, et bientôt les candidats aux concours ! Quand bien même nous le voudrions, c'est à peu près impossible. Or les IUFM, au lieu de retenir du B.O. du 4 juin 2007 les éléments qui malgré tout donnaient quelque sens à cette liste de compétences - non, d'ailleurs, sans prendre le risque de mettre sur pied quelque philosophie officielle de l'Ecole - ont cru bien faire en raffinant dans les distinctions, en réduisant derechef chaque compétence à une nuée de gestes élémentaires, cela jusqu'à la nausée. Tant est forte l'influence du pragmatisme ambiant sur les esprits !

Appauvrissement, disons-nous. En effet, tout ce qui pourrait s'apparenter à de la réflexion, à un contenu, ou encore à quelque savoir, se voit remplacé par de très vagues attitudes, ou bien à l'inverse par la prescription de comportements stéréotypés. L'on balance entre le politiquement correct et l'Ecole normative d'avant-hier.

Le plus curieux, c'est que l'on croit ainsi favoriser l'efficacité des maîtres. Cela serait vrai si nos métiers étaient des métiers de simple exécution.

De plus, et c'est le point suivant, l'éclatement, sous prétexte de lister les compétences, a, dans la plupart des IUFM, surtout servi d'alibi à des plans de formations qui sont rien moins que des plans. A chaque fois qu'une compétence renvoyait à une dimension essentielle du métier, on s'est dépêché d'y placer, sans médiation aucune, une pratique, ou l'évocation quasi obsessionnelle du "respect". Disons-le, on a baptisé de "théoriques" les dimensions essentielles de notre mission, comme pour mieux se débarrasser de ces questions de fond.

Dans les faits, chacun, formateur ou responsable de direction, sans se préoccuper de l'esprit du texte publié, un peu tardivement il est vrai, au B.O., a mis ce qui l'intéressait sous chacune des dites compétences. Le résultat, c'est qu'à la rigueur des disciplines se substitue le bricolage, et aux concepts les notions erratiques. C'est finalement renforcer un défaut bien connu de nos IUFM.

Souvent, c'était la philosophie qui servait, en quelque sorte, d'antidote critique à cette dérive. Or l'ironie veut que ce soit elle, plus encore que les Sciences humaines ou la pédagogie, qui se voit frappée de plein fouet par le rejet de la "théorie".

Pire, sans doute, les horaires se voient bien souvent réduits à presque rien, ce qui prive davantage encore de signification le travail des formateurs. On est dans l'occupationnel, et plus la formation. On est à mille lieues, en tout cas, d'exigences vraiment universitaires. Des thèmes essentiels, comme celui de la laïcité, celui des savoirs, sont proposés en option, en concurrence, par exemple, avec les idéogrammes japonais.

Bref, c'est finalement moins la notion de compétences qui est à l'origine du désarroi actuel que l'application qui en a été faite, pour employer le terme consacré, sur le "terrain". On a éliminé du texte du B.O. tout ce qui pouvait faire figure de fil directeur. On s'est cru ainsi très concret.

Nous avons parlé, plus haut, de "désarroi". Nous pensons en effet, qu'il y a dans ce rejet de la réflexion, et de la philosophie, une sorte de panique. On croit répondre à la question de la raison d'être de l'école en supprimant la question, en multipliant les fausses évidences, et aussi les notions bien pensantes, mais erratiques. Les problèmes de l'École ne sont plus alors qu'une question de tour de main, ou d'attitude mentale. Il suffirait alors de remplacer l'ancienne psychopédagogie par de nouvelles recettes.

Nous croyons au contraire que les futurs enseignants gagneront en efficacité s'ils regardent la réalité scolaire en face. Ce qui suppose qu'ils disposent d'instruments d'analyse adéquats. Autant dire qu'il est selon nous absurde d'opposer l'efficacité de l'école, ou sa réalité, à la réflexion politique et éthique.

Ce prurit n'a-t-il pas conduit à une sorte de peur devant tout ce qui ressemblait de près ou de loin à une remise en cause des dogmes ? Et on ne gagnera sans doute pas grand chose à substituer de nouveaux slogans aux anciens. Ce sera toujours, au fond, la même propagandisation du discours de l'Éducation nationale.

Bien sûr, nous n'ignorons pas que ce désarroi est, en grande partie, la rançon de l'échec du pédagogisme. Mais n'y avait-il pas déjà dans le pédagogisme, à côté de théories plus ou moins fumeuses, une sorte d'exaltation relativiste du terrain, un rejet des exigences, de la pensée et des savoirs ? En quelque sorte, la renonciation à un véritable projet éducatif. Les philosophes de l'éducation ont, pour beaucoup, contribué à la critique de ces illusions. Cela a conduit les pédagogues à assimiler la philosophie à une discipline rétrograde, à se priver ainsi de sa puissance d'analyse et de prospective. C'est cette erreur qu'il s'agit de ne pas reconduire aujourd'hui. Si la réforme sanctionne, comme on nous le laisse entendre, l'échec d'un dogme, pourquoi s'en prendre à la philosophie, qui a su prendre à temps quelque distance avec ce dogme ? Toute pensée n'est pas dogmatique, et il y a au fond beaucoup de dogmatisme dans les recettes, comme dans le formatage du fonctionnaire.

Ainsi, les dogmatismes successifs et le désarroi se sont donné la main, d'où l'aspect, disons, parfois surprenant, des plans de formation.

Il faut aussi souligner combien la pauvreté des contenus affichés par le cahier des charges national et les plans de formation académiques, ainsi que le caractère infantilisant des travaux demandés aux stagiaires, sont en évidente contradiction avec un travail universitaire digne de ce nom, d'une part, mais aussi, d'autre part, avec le caractère fondamental de la mission de l'enseignant.

Qui dit université dit recherche, et non routine, ni *laïus* politiquement correct. Ni langue de bois, ni langue politiquement correcte, cette langue de caoutchouc ! Comment, nous demande-t-on avec insistance, lier étroitement recherche et pratique ? La réponse nous semble évidente. Il suffit de cesser d'opposer la professionnalisation aux savoirs et à la réflexion. Cette opposition est non seulement stérile, mais nocive. Nous savons, certes, combien il coûte

d'échapper aux oppositions simplistes ! Et bien, qu'est-ce à dire, sinon que là encore la philosophie joue un rôle indispensable ?

Aussi, serait-ce une erreur de se passer de la philosophie, qui, à côté des heures de philosophie de l'éducation et d'épistémologie, aidera à construire sur des bases plus solides, et à articuler, un projet ambitieux de formation universitaire de nos enseignants. La philosophie, discipline exigeante, tournée vers la responsabilité éducative et la réflexion sur les savoirs, a toute sa place dans la perspective d'une universitarisation véritable de la formation. Cela n'est au fond nullement contradictoire avec la notion de compétences. Encore faut-il s'entendre sur ces compétences, ne pas faire le portrait d'un enseignant soumis et routinier, ni de quelqu'un d'ouvert, cela sans limite aucune, à toutes les influences, idéologiques, sociales, religieuses, mais bien de quelqu'un de responsable, de lucide, et qui considère que la maîtrise des savoirs fait partie de cette responsabilité éducative.

II. LA FORMATION GENERALE

Ce n'est pas cette formation éclatée qui aidera les enseignants à comprendre leur propre métier, à acquérir les compétences professionnelles véritables du professeur - et encore moins si les fondamentaux, en particulier la laïcité, se voit sacrifiés au pragmatisme ambiant. Dans nos métiers, la réflexion est au coeur même de la pratique, mais aussi la maîtrise des savoirs, de manière générale la responsabilité éducative au sein d'une Ecole exigeante pour tous. Un véritable plan de formation doit à la fois être ancré dans la réalité de l'Ecole, allier éthique de conviction et éthique de responsabilité, refléter enfin l'articulation des savoirs et des compétences que l'enseignant est appelé à maîtriser.

Mais le terrain, ce n'est pas seulement la multiplicité des gestes quotidiens. Ces gestes traduisent la conscience des responsabilités de l'enseignant, la conscience du projet laïque. Ils enveloppent tout autant la compréhension fine des problèmes rencontrés, ce qui suppose la maîtrise de bien des problématiques, que l'on pense au comportement de l'élève ou à la connaissance de la société contemporaine. Au fond, on ne comprend pas grand chose au terrain si on n'a pas lu Hannah Arendt ou Tocqueville, que l'on soit d'accord ou non avec leurs thèses.

Il ne faut plus parler de théorie et de pratique, mais bien des enjeux, nécessairement réfléchis, d'une pratique éducative digne de ce nom. Il faut donc réarticuler profondément formation générale et formation disciplinaire. Il faut les penser comme complémentaires, au lieu de les hiérarchiser ou, pire, de les opposer.

De même, comment peut-il y avoir réponse aux problèmes de compréhension des élèves sans réflexion sur les savoirs, et sur le rapport aux savoirs ? Est-on sûr qu'un jeune stagiaire ait jamais entendu parler de l'attention, dans un monde qui se veut si réactif ? Comment, encore, enseigner si l'on ne voit pas que faire cours ce n'est pas faire un exposé mais procéder à une effectuation, suivre la compréhension de l'élève en comprenant avec lui ? L'acte de l'enseignant et l'acte de l'enseigné sont un seul et même acte, disait Aristote. C'est par là que l'enseignement est tout autre chose que de l'information, de la communication ou, pire, de l'endoctrinement : c'est une éducation, en tout cas, l'élément fondamental de toute éducation. Il suppose compétence et générosité, bien autre chose que des recettes donc.

Bref, nous défendons l'idée d'une compréhension différente des slogans de la professionnalisation ou du terrain, afin que ce ne soient plus, précisément, de simples slogans.

Le stagiaire doit se préparer pour toute une carrière, disposer d'outils, intellectuels en particulier, évolutifs et ouverts. Il ne doit pas être obnubilé par son seul stage, et par le travail dans l'urgence. Comment pourra-t-il autrement aimer sa tâche, se nourrir d'elle et la nourrir, permettre l'épanouissement de ses élèves parce que lui-même s'épanouira ? Qu'est-ce qui est le plus à craindre dans le système scolaire sinon le découragement des maîtres ? Que d'élèves ont pu souffrir à cause de lui ! La littérature abonde en exemples. Mais comment les maîtres ne seraient-ils pas découragés s'ils ne sont occupés qu'à des routines, des artifices sans esprit et sans ambition, s'ils ne sont jugés (évalués) que par rapport à elles ?

Voici tout ce qui motive, et inspire, notre présent projet. Il nous semble que la capacité à se faire une idée fine des demandes qu'adressent à l'école ses usagers, mais aussi les responsables institutionnels, médiatiques, politiques et économiques, est tout à fait complémentaire de l'unité intellectuelle de la formation. Si nous évoquons ces questions complexes, c'est qu'elles suffisent presque à faire voler en éclat le mythe du terrain.

C'est également en revenant aux problèmes fondamentaux du métier, mais aussi aux principes, que le stagiaire s'armera, saura analyser et réagir efficacement.

Comment, par exemple, un fonctionnaire qui n'a jamais entendu parler de la laïcité, qui en guise de formation aura baigné dans un relativisme vague, plein de bons sentiments, saura-t-il réagir face aux prétentions des intégrismes ? Nous disons cela en pensant au rapport Obin.

La maîtrise des savoirs est tout aussi essentielle. Qui ne voit le problème que constitue la mauvaise maîtrise de la langue de nombreux stagiaires ? Mais on peut parler d'un autre illettrisme, moins voyant, de nature épistémologique, qui n'est pas sans lien avec l'idéologie pédagogique, dégradée en culte du concret, en culte du faire, mais parfois aussi en refus agressif de transmettre.

Cette dimension est donc à la fois épistémologique et didactique. En didactique, la question du rapport au savoir est devenue centrale. L'élève ne peut progresser dans un savoir donné que s'il en perçoit la logique et l'intérêt intrinsèques. Comment les lui faire percevoir, au lieu de les noyer dans les procédures, ou dans les intérêts extrinsèques ? Mme Baruk évoquait naguère l'âge du capitaine... M. Lahire analyse les différents rapports au langage qu'entretiennent les élèves.

Dans sa Lettre aux éducateurs du 4 septembre 2007, M. le Président de la République demandait expressément (p. 16 à 19) davantage de liens entre les disciplines. Ce lien n'est souvent traité que de manière anecdotique. Ou on se gargarise d'un mot qui n'a guère de signification : la "transversalité". En réalité, le lien entre les disciplines passe, qu'on le veuille ou non, par la réflexion philosophique, la réflexion sur ce qu'est le savoir, la science, sur le projet épistémologique qui définit la particularité de chacune d'entre elle, le rapport de la science aux autres domaines de la culture, les techniques mais aussi la littérature et l'art.

Quelles sont alors les compétences essentielles du professeur ? Nous sommes loin d'être en désaccord total avec le législateur. Il en va autrement de l'application de son texte.

Le professeur doit maîtriser la langue, et être capable de l'analyser, il doit être suffisamment à l'aise avec les savoirs pour pouvoir les expliquer avec à propos et souplesse,

prendre distance par rapport à eux. Il doit assumer la responsabilité éducative, au sein d'une Ecole laïque. Il doit avoir une vision d'ensemble de la culture qu'il transmet et de ses fondements, de son histoire également. Il doit posséder des idées précises sur les notions et les problématiques liées à l'enfant, l'adolescent, mais aussi l'adulte, le mineur, le majeur.

Il doit pouvoir comprendre ce qui se passe dans sa classe, mais en manifestant à chaque instant le sens des limites. C'est ce sens des limites qui lui permet de réagir efficacement.

Sans ces limites, que l'on peut rapprocher de la notion d'autorité, la croyance vaudra le savoir, l'erreur la vérité. L'enseignant croira bien faire en s'adaptant au monde tel qu'il va, en substituant la loi de la rue à celle de l'école, la distraction à la culture, le relativisme à l'exigence. Nous aimerions pouvoir affirmer que tout maître est appelé à être philosophe du fait de sa fonction : les élèves attendent de leurs maîtres beaucoup de sagesse au sens le plus fort du terme et le moins banal qui soit. C'est cela qui peut les encourager à vivre, à découvrir leurs vraies potentialités, celles par lesquelles ils seront libres pour leur plus grande satisfaction et pour la plus grande satisfaction de la société. Des hommes qui ne se développent pas, s'aigrissent, nuisent à la paix civile et peuvent même avoir recours à la violence. Celle-ci manifeste le désespoir et non une simple absence de respect. Les discours lénifiants contre elle sont dérisoires et irresponsables. Il n'est pas étonnant qu'ils s'avèrent inefficaces. La philosophie a pour vocation de servir, d'être utile : elle ne saurait se limiter à un divertissement même si - c'est peu connu - sa pratique réelle produit un plaisir insoupçonné de ceux qui l'ignorent.

Ces exigences supposent bien plus qu'une vague initiation à la philosophie de l'éducation, un véritable programme de notions et d'auteurs, un horaire consistant.

A quoi aura-t-il servi de définir avec exactitude les compétences nécessaires, si on ne dégage pas les heures pour les acquérir ?

L'enjeu de ces programmes sera d'aider le futur enseignant à avoir une idée claire du savoir, en rapport avec une véritable démarche critique, mais aussi de sa responsabilité éducative. Instruire et éduquer, si l'on veut, mais en échappant à chaque pas au formatage.

III. LA FORMATION DISCIPLINAIRE

Nous l'avons dit, la formation disciplinaire, dans le primaire comme le secondaire, devra s'articuler à la formation générale.

Cette articulation est multiple. Nous avons déjà évoqué la question de la place de chaque discipline dans la culture, ses relations avec le projet éducatif comme avec d'autres disciplines. Nous tenons ici à souligner l'importance de l'éducation esthétique dans le développement de la personnalité, dans la constitution de son unité. On a souvent rattaché esthétique et éducation du jugement. Mais l'art est sans doute encore ce qui donne sens à la vie, en tout cas une certaine plénitude, pour ne pas dire joie. C'est également un point de départ possible pour poser la question du sens de la vie. Ou plutôt les questions de cette nature.

En sciences, dans le prolongement de l'épistémologie, et de questions plus générales comme la philosophie de la connaissance par exemple, la question péda-go-sociologique du rapport au savoir, l'accent sera mis sur la didactique.

En place d'une pédagogie générale qui repose sur des axiomes discutables, tout spécialement l'idée que l'enfant découvre tout seul ce dont il a besoin (psychologie fonctionnelle), privilégions les didactiques, qui ont le mérite, quand du moins elles ne font pas

l'impasse sur l'épistémologie, non seulement de fournir des outils précis, mais de partir de la nature de chaque science, d'ouvrir l'enfant et les jeunes gens aux enjeux propres du domaine considéré. Cela ne signifie pas que la psychologie ou la neurologie ne nous apprennent rien du savoir, de la mémoire par exemple, mais que leurs enseignements doivent être appréciés avec prudence, et en rapport avec la science, ou le domaine, considérés. Il est bien de prendre conscience qu'il y a plusieurs mémoires, et non pas une seule. Cela ne doit pas conduire à éviter à l'élève de penser, et de penser le monde, à le considérer comme un assemblage de divers programmes.

IV. LA RECHERCHE EN EDUCATION

L'université raisonne en termes d'équipe et de recherche. L'IUFM, dès lors qu'il fait partie de l'université, doit prendre l'habitude de faire de même.

On vient de le dire, cette recherche renfermera une dimension didactique, et épistémologique, importante. Le lien entre les deux aspects sera stratégique.

Rappelons que la philosophie est elle-même une recherche, par définition. Dans le domaine éducatif, il serait dommageable de s'enfermer dans une conception scientiste de la recherche et de l'université. Nous savons, bien entendu, que c'est souvent pour échapper aux diktats des pédagogues que certains IUFM ont été rattachés aux facultés de science. Méfions-nous pourtant des conséquences.

On n'opposera pas terrain et recherche. La recherche en éducation suppose au contraire un enracinement des points étudiés avec rigueur dans des problématiques nées, pour ainsi dire, du « terrain. » En d'autres termes, la recherche a pour mérite d'inviter les étudiants et les stagiaires à penser leur expérience et leur pratique. C'est tout le contraire d'outils clé en mains. Il faudrait dire, aussi, que ce « terrain » a à être mis en perspective : il ne s'agit pas de n'importe quel sol mais d'un milieu humain qui en est à ses commencements dans une société donnée ; il s'agit d'un lieu de perspectives, d'espairs mais aussi de problèmes et de mutations : on ne peut enseigner sans réfléchir sur l'homme et ses fins : la philosophie de l'éducation, aussi ancienne que la philosophie, les nombreuses recherches auxquelles elle donne lieu de nos jours dans tous les pays rappelle que l'éducation est une affaire d'anthropologie.

V. LE CAHIER DES CHARGES

Le Cahier des charges tel qu'il est défini dans le B.O. N°1 du 4 janvier 2007, même s'il n'oriente pas nécessairement dans le sens que lui ont donné la plupart des plans de formation des IUFM, présente bien des aspects, surtout lorsqu'il décline les dix compétences à acquérir par les stagiaires en "connaissances", "capacités," grevés par l'idéologie que nous évoquions au début.

Compétence 1 :

Agir en fonctionnaire de l'Etat. L'addition : « et de façon éthique et responsable » risque de paraître a) blessante, b) superflue car incluse dans la notion de fonctionnaire de l'Etat.

Il faut, certes, connaître les textes officiels, leurs enjeux et les domaines de leur application ainsi que les institutions : sur ce point, des chefs d'établissement peuvent,

notamment, être compétents pour la formation. Mais, par ailleurs, n'est-il pas indécent de ne proposer qu'un catéchisme républicain (connaître « les valeurs de la République », « respecter les élèves et leurs parents ») comme si ce n'était pas consubstantiel à la fonction enseignante, comme si l'enseignement pouvait ne pas être respectueux, comme si, surtout, enseigner n'était pas la première forme de respect que l'on doit aux enfants et aux jeunes gens ? Cette recommandation va à l'encontre de la mission d'enseignement et, de ce fait, ne peut en aucun cas être considérée comme une compétence particulière à acquérir, il en irait de même pour la soi-disant nécessité de « prendre en compte la dimension civique de son enseignement ». En réalité, tout ce qui se rapproche, de près ou de loin, d'un quelconque catéchisme républicain est contraire à l'idée même de République : elle est l'affaire d'hommes émancipés et éclairés.

Il reste que rien n'interdit de considérer les choses autrement car il est bien vrai aussi qu'il faut savoir pourquoi l'enseignant a pour vocation d'être un fonctionnaire (même un enseignant de l'enseignement privé (conventionné), qualifié par un jury public, soumis au cadre des programmes et examens nationaux, inspecté, rétribué par le Trésor public est une sorte de semi-fonctionnaire), donc ce que c'est qu'un fonctionnaire, pourquoi il a des devoirs, ce qu'est l'Etat qui l'emploie dès lors que celui-ci se présente comme républicain. Ici, il faut penser et non réciter des banalités ou se contenter d'un humanisme de pacotille : il faut une culture philosophique.

Il va sans dire que cette place faite à la philosophie dans les instituts supérieurs de formation des enseignants n'est pas exclusive : il convient que chacun sache quelque chose de l'histoire de l'enseignement, ait des notions de sociologie, et devienne compétent en matière d'orientation des élèves en n'ignorant pas le monde de l'entreprise même s'il faut bien savoir qu'un jeune à l'école n'est jamais un travailleur ou un simple pré-travailleur, suivrait-il même, comme c'est le cas dans certains domaines, une scolarité par alternance. Il faut qu'il s'arme pour la vie avant d'entrer pleinement en elle.

Compétence 2 :

Ne conviendrait-il pas d'enjoindre de faire maîtriser la langue française plutôt que maîtriser la langue française car, normalement, les concours de recrutement sanctionnent un tel acquis ? Si tel n'est pas le cas, c'est la formation des étudiants qui est à revoir, et comme les étudiants ont d'abord été des élèves, c'est l'étude du français qui est à repenser depuis l'école primaire.

Quoi qu'il en soit, l'acquis de cette compétence est primordial mais croire qu'il suffirait de lister et de diagnostiquer les difficultés des élèves puis de répertorier les procédures de remédiation revient à se faire une représentation indigente du langage. Que fait-on, ici de la linguistique, de la sociolinguistique et de ce sujet hautement philosophique qu'est la nature de la langue et du langage ? De plus, l'enseignement du français, de la part de tous les enseignants, ne constitue pas seulement un objectif à part : s'il est vrai que l'on gagne beaucoup à réfléchir sur la syntaxe, le vocabulaire, son histoire, plus généralement, à se familiariser avec les formes linguistiques, on n'apprend bien le français que parce qu'il est véhicule de pensée et de recherche et, en même temps, de sensibilité à la fois nationale et universelle. On ne peut apprendre le français indépendamment d'un contenu : celui de la littérature, des sciences, de la philosophie, des techniques, des arts, de l'histoire. Autrement, l'on se condamne à faire de la langue une réalité étrangère. Par ailleurs, l'enseignement en lui-même a un rapport intime avec la langue, elle n'est pas tant son objet que son moyen et son élément : on enseigne le français parce que l'on enseigne en français.

Compétences 3, 4, 5, 6 et 7 :

Il est à peine croyable que l'on ait pu songer à les dissocier !

a) Comment « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » (4), « organiser le travail de la classe » (5), sans « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » (3) ?

b) Comment croire que l'évaluation des élèves (7) puisse avoir un sens en elle-même ? Elle fait partie intégrante de la pédagogie et n'a qu'elle pour finalité. Demander aux enseignants de « mesurer » leurs appréciations ou de valoriser « l'exercice et le travail personnel de l'élève » ne peut avoir de sens que si l'on se réfère à toutes les réflexions et études qui sont développées sur la nature et les moyens de l'évaluation, sur les effets qu'elle peut induire et, de fait, il y a la docimologie et les différents types d'évaluation possibles. En outre, une approche plus philosophique serait nécessaire pour appréhender la nécessité de l'évaluation, quitte à envisager, de façon purement théorique mais pour mieux comprendre les choses, un enseignement sans évaluation (serait-il possible ? que serait-il ? pourquoi ? ...)

c) Quant à la prise en compte de la diversité des élèves (6), elle peut certes requérir les éclairages de la psychologie et de la sociologie mais il ne faut pas oublier, premièrement, qu'il n'y a pas qu'une psychologie et qu'une sociologie et que, par conséquent, celles-ci ne délivrent pas de messages et, donc, de recettes pédagogiques univoques quand, au reste, elles ne s'interdisent pas de le faire au nom salutaire de la neutralité scientifique. Il ne faut pas oublier, deuxièmement, qu'appréhender la diversité humaine suppose non seulement des sciences mais de la culture et que c'est consubstantiel à la pratique même de l'enseignement : il suffit d'avoir enseigné, même très peu de temps, pour s'apercevoir que cette activité suppose beaucoup de doigté et de cette attention aux élèves qui est d'autant plus grande qu'elle est discrète, sous peine d'être discriminatoire. Il faudrait, enfin, interroger la notion même de diversité : ne l'exagère-t-on pas à force d'en parler ? Ne risque-t-on pas de nier ce qu'il y a de commun aux individus ? De plus, on ne peut penser à elle sans réfléchir au sens et aux finalités de l'école ? Quelqu'un qui n'a pas son baccalauréat est-il méprisable ? Ne faut-il pas estimer que l'école est préparation à la vie laquelle est aussi lieu d'éducation. S'il est vrai qu'on ne peut entrer dans sa vie d'homme (individuelle et sociale) sans en être passé par un minimum d'instruction – minimum qui, à bien des égards, est un maximum s'il est dense et complet -, il est vrai aussi que l'école prépare à une éducation sans école où l'on devient son propre maître, ce qui expliquerait un paradoxe que l'on rencontre assez souvent (mais pas toujours !) : il convient mieux à certains de quitter l'école assez tôt et l'on peut trouver des gens qui s'éduquent mieux avec la vie que certains qui ont subi une scolarité interminable. Ici, il est clair que nous ne tranchons pas mais voulons montrer que, décidément, beaucoup de philosophie est nécessaire.

Il peut, cependant, s'avérer profitable de retenir l'ensemble du libellé de la compétence n°5, propre à imprégner les quatre autres compétences (et à s'imprégner d'elles) : « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale. » Il est, en effet, dommageable qu'un enseignant du primaire ou du secondaire ait une vue complètement compartimentée du savoir humain : comment les élèves peuvent-ils s'y retrouver et être pleinement stimulés ? Comment, même, un professeur du secondaire ne peut-il pas, involontairement, faire du tort à sa propre discipline s'il ne peut la situer par rapport aux autres ? Ce n'est pas une vague interdisciplinarité qui peut remédier à cette difficulté car, précisément, on ne peut non plus nier que le savoir a des domaines distincts. Pour ne prendre qu'un exemple, les mathématiques, la physique et les SVT ne forment pas une science aux objets et aux méthodes identiques quoiqu'elles « s'utilisent » plus ou moins. Par contre, la philosophie s'est toujours préoccupée de la nature de la connaissance humaine, de son fondement, de son étendue, de

son sens et de sa portée. Non seulement elle ne peut être exclue de l'enseignement en général - autant renoncer à enseigner ! - et de la formation des maîtres en particulier mais, surtout, elle est indispensable.

Compétence 8 :

Attendre une maîtrise bien définie des TIC ne pose pas de problème car elles constituent ou peuvent constituer soit un moyen précieux soit, en certains cas (disciplines techniques, langues), une condition de l'enseignement. Toutefois, comme certains textes récents le rappelaient, les TIC, à l'école, ne valent qu'en vue de l'enseignement, du progrès des élèves. Elles sont donc au service des compétences précédentes. On voit, de cette façon, un des principaux défauts du référentiel actuel : mettre sur le même plan des exigences qui ne sont pas de même niveau, quitte à dévaloriser *de facto* les plus essentielles et à briser toute vue quelque peu unitaire de la tâche des enseignants. Rappelons, également, ce que nous avons montré plus haut : s'informer, archiver, se documenter, copier et coller, communiquer peut bien avoir son intérêt mais ce n'est pas équivalent à s'éduquer.

Compétence 9 :

La critique précédente s'applique particulièrement à ce neuvième point mais de façon plus grave encore. S'il est, en effet, nécessaire que les enseignants puissent collaborer – à condition de ne pas oublier qu'une classe n'a qu'un seul maître pendant une année (primaire) ou un cours (secondaire) et que ce lien privilégié est fondamental –, être en contact avec l'administration, les parents, le monde dit « extérieur », comment croire que cela puisse, à l'image de la compétence n°8, faire l'objet d'une formation complète ? Certes, il y a des choses à savoir en ce domaine mais cela relève de l'information, du bon sens, de l'expérience qui peut notamment être développée par le truchement des chefs d'établissements et des maîtres-formateurs ou conseillers pédagogiques.

Compétence 10 :

Cette compétence est essentielle : on ne peut communiquer qu'un savoir vivant, c'est-à-dire qui progresse et s'approfondit. Par conséquent, se former en permanence, pour un professeur, est directement utile à son enseignement. Ici, l'approfondissement disciplinaire lié à la curiosité philosophique dont nous parlions plus haut, la recherche pédagogique et didactique doivent être épaulés par une formation universitaire, donc de recherche, de haut niveau. L'intégration des IUFM à l'Université devrait pouvoir permettre un déploiement réel de cette compétence tant pour les stagiaires que pour les néo titulaires et tout au long de la vie (formation continue). Cette entrée dans l'Université devrait, notamment, favoriser l'ouverture à de nouveaux horizons (psychologie, médecine, arts, droit, techniques,...) et, particulièrement, à cette interrogation féconde que conduit sur l'éducation la philosophie de l'éducation. Inversement, les établissements universitaires gagneraient beaucoup à s'intéresser à tout ce qui touche ce potentiel que représente le système scolaire.

Conclusion

Nous avons le choix entre l'inanité des "plans" actuels de formation et la vie. Par vie, comme Bergson ou Alain, nous entendons non pas ce qui peut séduire le stagiaire, ce qui suit la pente, mais dans la mauvaise direction, celle de la descente, mais tout ce qui par l'élucidation des exigences du métier, redonnera tout son intérêt, et toute sa vigueur dans la société, à notre profession. Cette profession qui est avant tout une mission.

Nous avons voulu relever le défi de la formation commune par acquis de compétences. Telle qu'elle est conçue actuellement, elle interdit toute appréhension de l'unité de l'enseignement, et donc de son intérêt et de sa finalité. Elle s'avère, pour ces raisons mêmes, plate et inefficace.

Il faut donc refondre le cahier national des charges. Repenser autrement le rapport de la dimension intellectuelle (rappelons que ce n'est pas un gros mot) de la formation et de la pratique (mot, on l'aura compris, mille fois préférable à ceux de "concret", ou de "terrain", si lourds de mythologies). **IL EST, EN OUTRE, INDISPENSABLE DE REVOIR LES MODALITES D'EVALUATION DES STAGIAIRES QUI ONT ETE INDUITES A PARTIR DE LUI: ELLES SONT D'UNE COMPLEXITE BUREAUCRATIQUE, D'UNE VALEUR ET D'UN ARBITRAIRE PLUS QUE DOUTEUX.**

Quant à la formation disciplinaire, elle doit se recentrer sur la didactique et l'épistémologie, ce qui facilitera grandement l'universitarisation de la formation.

La réduction de la formation à l'étude de cas, toute approche faussement orientée vers le terrain, pourrait bien avoir pour conséquence de faire perdre de vue les exigences, et donc le projet scolaire lui-même. C'est d'ailleurs là aussi la question, que nous avons évoquée, des limites, seule réponse pertinente (contrairement aux mythologies et aux dogmes rivaux) au désarroi actuel.

On le voit, il s'agit de développer la recherche en éducation, recherche sans laquelle le U des IUFM perdrait toute signification. C'est la condition d'une école vraiment novatrice. Innover, ce n'est pas céder aux dernières sirènes à la mode, est-il besoin de le dire ? Une telle recherche serait mutilée si elle n'intégrait pas, aux côtés des sciences de l'éducation, la si féconde philosophie de l'éducation. Et disons-le, on ne s'improvise pas philosophe de l'éducation, c'est une véritable spécialité.