

Repenser l'architecture de la formation PE.

Pascal Grassetie, novembre 2008

La « mastérisation » de la formation des enseignants doit être l'occasion de repenser ces formations à l'aune des évaluations ou bilans qui ont pu être fait des formations existantes même si ces dernières ont subi dans la dernière décennie de nombreux changements sans qu'à aucun moment nous n'ayons vraiment pris le temps d'évaluer (on ne nous l'a guère laissé d'ailleurs) ce que nos différents plans de formation produisaient sur le terrain, car c'est à ce niveau que se situe le juge de paix. Une fois de plus c'est l'urgence qui préside aux transformations, mais ne pouvons nous pas essayer de ne pas nous faire abuser une fois de plus.

Ce qui spécifie l'exercice professionnel des PE par rapport aux PLC, outre l'âge des élèves auxquels ils s'adressent, c'est « l'unicité » du maître et donc la polyvalence disciplinaire des enseignements qu'il produit. L'attendu institutionnel de cette posture réside dans la capacité de chaque PE à répondre aux exigences notifiées dans les programmes, exigences spécifiées en terme de connaissances et compétences à construire par les élèves pour chacune des disciplines ou domaines de connaissance sélectionnés et par un volume horaire consacré à chacun de ces apprentissages.

I) L'immobilisme face au mouvement :

La réponse à ces exigences construites en terme de formation des maîtres, s'est traduite depuis la mise en place des écoles normales par une formation dispensant des savoirs relatifs aux différents champs du savoir agrémenté d'éléments plus généraux relevant du champ des sciences de l'éducation. Cette façon de faire n'a jamais été questionnée, relevant comme un allant de soi : à l'exercice de la polyvalence devait correspondre une formation polyvalente (polyvalence d'ailleurs restreinte aux différents champs disciplinaires, les exigences liées à la polyvalence du maître dépassant très largement cette approche). Bien que tout ait bougé, les missions de l'école, le niveau de recrutement des maîtres, le temps alloué à la formation, cette vision de la formation n'a jamais été remise en cause.

II) Un constat qui interroge :

Or les constats qui sont réalisés depuis le début, et qui se sont affinés dans la dernière période sont éclairants : les exigences des programmes tant du point de vue des contenus que des horaires, ne sont pas respectées. (cf. travail mené par Gilles Baillat et Roger Guillon IUFM de Reims et GRPPE). De plus, tout montre que la formation dispensée sur ce mode n'est pas en mesure, y compris dans les champs disciplinaires qui reçoivent le plus grand nombre d'heures de formation*, de permettre à l'enseignant de faire face efficacement aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les champs de savoir qui se retrouvent à la périphérie dans ce modèle de formation, ne donnent finalement lieu trop souvent qu'à une information sur les éléments des programmes scolaires, agrémenté de quelques exemples, modèles de mise en œuvre. L'apport des sciences de l'éducation arrive alors dans ce cadre comme une juxtaposition de plus, un simple ajout, souvent formel ou ressenti comme tel par les jeunes collègues en formation.

* Peut-on à ce sujet parler de formation polyvalente, alors que finalement c'est bien une formation à dominante (français, math) qui est réalisée, mais sans en envisager le rôle structurant.

Le temps imparti à la formation initiale des enseignants du premier degré n'est pas extensible à l'infini et ne permettra jamais dans le cadre actuel de contribuer à nourrir les compétences minimales susceptibles de permettre aux enseignants débutants de satisfaire aux exigences des programmes de l'école. Alors soit on en rabat sur les exigences de ces derniers¹ ou bien on est capable de se saisir des réformes en cours pour tenter paradoxalement d'améliorer la formation avec pour ambition de mieux doter les futurs enseignants de compétences susceptibles de leur permettre de faire face plus efficacement aux difficultés d'apprentissage et de mieux contribuer qu'aujourd'hui à la réussite émancipatrice de tous les élèves.

III) Repenser « le disciplinaire » dans la pré-professionnalisation.

La réforme de la formation dite « mastérisation » nous offre l'opportunité, dans un temps certes trop contraint, de repenser nos formations à l'aune de ces constats. L'« universitarisation » progressive de la formation des enseignants du premier degré, si elle nous contraint une nouvelle fois à transformer nos plans, pourrait induire symétriquement à réinterroger « le disciplinaire », notamment dans la perspective d'une formation « simultanée » de la licence au master puis à la formation tout au long de la vie. Ainsi très rapidement et tout au long du cursus, pour les étudiants envisageant de devenir enseignant, les savoirs construits à l'université devraient être abordés, non plus du simple point de vue de l'acquisition des connaissances académiques, mais conjointement du point de vue de ce qui fait obstacle sur les plans d'abord épistémologique puis progressivement didactique et pédagogiques à leur construction par de jeunes enfants aux différents stades de leur développement. La pré-professionnalisation annoncée ne peut dans ce cadre se réduire à des apports académiques issus du champ des sciences de l'éducation et de stage d'observation organisés au regard de ces seuls apports, mais s'organiser autour des problèmes rencontrés par les élèves dans la construction des connaissances et compétences requises par les programmes scolaires relatives au champ disciplinaire dans lequel est engagé l'étudiant. A ce niveau l'approche « du disciplinaire » prend un autre relief susceptible par le sens qu'il acquiert, de contribuer à une meilleure réussite des étudiants. Cela vaut tant pour la formation des PE que des PLC, mais pourrait se spécifier progressivement tout au long du parcours L puis M.

IV) Le parcours de l'étudiant comme « colonne vertébrale » de sa formation.

C'est le sens de notre proposition pour repenser l'architecture de la formation des PE au niveau master. Nos références trouvent leurs racines dans les apports des didactiques professionnelles (Raisky, Pastré, Samurçay...), ceux de Léontiev, Galpérine, Leplat dans la construction des compétences, comme de notre expérience dans le cadre de l'enseignement de l'EPS à l'école. Enseigner est une activité professionnelle, une pratique, et à ce titre réintroduit en tant que telle toute la complexité du faire. Cette complexité quelque soit l'activité professionnelle doit être appréhendée par le travailleur qui doit faire preuve d'une grande polyvalence, au regard des différents champs de connaissances à mobiliser. En ce sens le travail du PE n'est pas si différent. Or la formation professionnelle et les didactiques qui s'y rattachent loin de saupoudrer les apports théoriques, tendent à se centrer sur ce qui fait le cœur du métier pour construire les compétences requises tout en intégrant le fait qu'elles devront se spécifier au regard des différents contextes. De même l'expérience des apprentissages construits dans les pratiques corporelles montre à l'évidence que la

¹ C'est peut être le choix du pouvoir actuel

diversification des pratiques physiques abordées à l'école², conduisant à un saupoudrage des enseignements a pour principale conséquence le maintien, dans un état de débutant, de la majorité des élèves. Les progrès du point de vue des pratiques corporelles se construisent dans la spécialisation, non pas dans une spécialisation construite seulement pour elle-même, mais construite de façon critique, permettant un retour sur soi en train de construire ses propres compétences, invitant à comprendre les différents registres de technicité³ sollicités dans la pratique, permettant l'identification des obstacles à leur construction par de jeunes enfants... Ainsi les savoirs construits dans ce cadre, sont-ils plus susceptibles d'être réinvestis. C'est pensons nous le sens de la proposition d'une formation « à dominante » pour les professeurs des écoles. Elle suppose en amont de repenser « le disciplinaire » et en aval de construire les compétences requises pour l'enseignement de chacune des disciplines de l'école relativement ou autour des compétences construites dans le champ dominant. Les apports en didactique comparée, comme les diverses expériences menées dans le cadre des formations passées à l'IUFM d'Aquitaine (formation à dominante 2002-2006⁴, modules pluri-disciplinaires, conception de la formation des T1 en Gironde) pourraient utilement contribuer à formuler assez rapidement des propositions concrètes en la matière. Faut-il encore que le débat soit ouvert et des décisions prises à son issu.

V) Une voie qui permet de conforter le versant « universitaire » de la formation des maîtres et d'éviter le décrochage des formations PE et PLC.

En effet la voie envisagée par la note du 17 octobre dernier, invite au décrochage de la formation des enseignants des premiers et seconds degrés. La formation des PLC dans le cadre des masters disciplinaires existants, la formation des PE dans le cadre de master pilotés par l'école interne IUFM. Ce décrochage interdirait de fait la possibilité pour les PE de se saisir de la réforme pour accroître leurs possibilités de poursuite d'étude et de réorientation professionnelles, buts pourtant affichés par cette réforme. De plus l'égalité de dignité des différents métiers de l'enseignement, la construction progressive d'une identité professionnelle commune... autant d'objectifs qui ont donné lieu à la création des IUFM en 1990 seraient mis à mal. En structurant la formation des PE autour du champ dominant respectueux de leur parcours universitaire (remanié en partie par la pré-professionnalisation), on leur offre la perspective de pouvoir adosser cette formation à des masters disciplinaires (réaménagés, intégrant les problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage) en garantissant ainsi leur possibilité d'accès à la recherche et à la poursuite d'étude. Du coup, les différentes universités partenaires dans la construction du master « EEF aquitain » pourraient trouver là et aux conditions précisées plus haut un intérêt supplémentaire. En effet si on observe bien les débouchés actuels dans les métiers de l'enseignement, c'est bien l'enseignement du premier degré qui représente la part la plus importante. Dans notre domaine, en 2008, 400 professeurs d'EPS ont été recrutés pour 800 PE issus de la licence STAPS. D'autre part, au regard des conditions d'affectation actuelles des enseignants, il est plus que possible que les meilleurs étudiants qui veulent devenir enseignants s'orientent vers la filière PE pour éviter les affectations lointaines et particulièrement risquées de la banlieue parisienne.

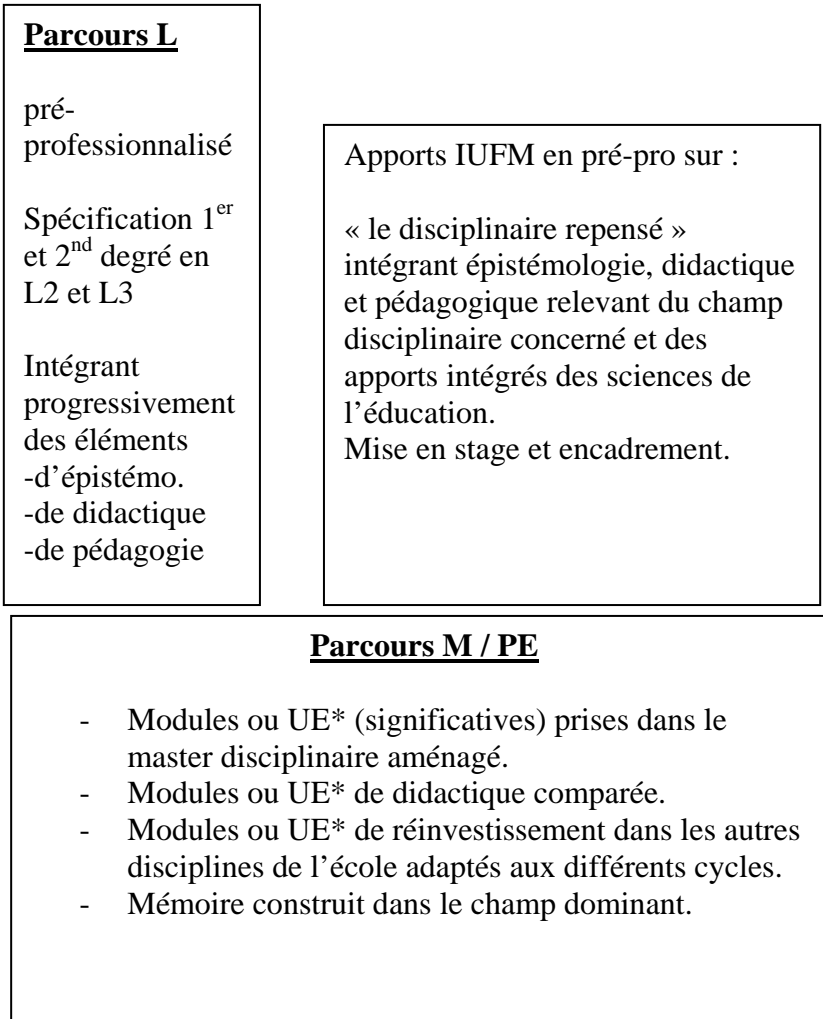
² Dont le spectre ne cesse de s'élargir

³ Au sens développé par Martinand.

⁴ L'étude menée auprès des T1 et T2 en Gironde, sur l'impact de la formation à dominante EPS est un appui supplémentaire qui plaide en notre sens.

VI) Schéma directeur de la nouvelle architecture de la formation des PE.

UNIVERSITE ↔ ECOLE INTERNE IUFM



- Chaque UE est structur e en CM, TD, TP et organis e pour partir des problèmes de terrain (TP en stage) pour prendre de la distance et théoriser la pratique (TD et CM) pour mieux revenir au terrain (TP en stage). Cette configuration assurant une formation en alternance, susceptible de conduire à la construction par l'étudiant les 10 compétences requises par l'employeur.