

Formation des enseignants :

trois questions à Patrick Rayou

Professeur de sciences de l'éducation
université Paris VIII

Quels sont les principes directeurs pour une formation de qualité de niveau master ?

Il me semble que ce qui fait la spécificité d'un master c'est son nécessaire adossement à la recherche et les masters « d'enseignants » ne doivent pas déroger à cette règle. Non seulement parce que c'est une clé de la revalorisation de la profession –et cet aspect est très important, mais aussi parce que la formation à et par la recherche me paraît indispensable pour des praticiens d'aujourd'hui confrontés à des évolutions inédites de l'école et de ses publics. Même si la plupart des enseignants formés à ce niveau ne deviendront pas des chercheurs, ils auront de plus en plus besoin, dans leur exercice professionnel, de s'approprier des outils élaborés par la recherche. En s'y initiant eux-mêmes ils doivent également pouvoir développer des habitudes et des compétences d'invention nécessaires à un métier qui, comme le montrent de très nombreuses recherches, ne peut plus s'exercer dans le cadre de la seule prescription administrative. Évidemment, de mon point de vue, cette recherche suppose la création de véritables collectifs pour élaborer une nouvelle culture professionnelle ainsi que des travaux qui, tout en validant les exigences universitaires, s'intéressent réellement à ce qui se passe dans la classe.

Quelle forme d'alternance peut-on mettre en place ?

L'alternance est très généralement reconnue comme une des voies privilégiées de la formation. Les IUFM, du fait de leur ambivalence native (des structures universitaires n'ayant elles-mêmes pas de laboratoires de recherche) ont été contraints de juxtaposer des phases d'immersion dans les terrains de stage et des phases de réflexion outillée. Cela ne suffit pas à produire les synthèses nécessaires à l'alternance et dont on a souvent attendu un peu naïvement que les stagiaires l'opèrent d'eux-mêmes. Cela a souvent alimenté leur méfiance vis-à-vis d'une formation qu'ils jugeaient écartelée entre « théorie » et « pratique ». Si la collaboration entre le potentiel des IUFM, désormais écoles intégrées, et les composantes universitaires « classiques » s'organise vraiment, il y a là de quoi dépasser cet antagonisme. Les diverses modalités d'analyse de pratiques peuvent se trouver structurées par leur insertion dans des problématiques de recherche. Car les cadres que peuvent constituer, par exemple, les savoirs sur le système éducatif ou les rapports entre école et familles, sont de nature à donner à des analyses de cas une portée bien plus grande que celle qui découle de la juxtaposition de récits d'expériences singulières. De la même manière, le mémoire de recherche est un excellent outil de formation par alternance pour autant qu'il ressaisisse les premières expériences professionnelles dans des problématiques partageables et grâce à des outils qui fassent progresser et les stagiaires et les savoirs du métier. Mais cela suppose la résolution de très nombreux problèmes d'organisation que le cadre réglementaire actuel fixé pour l'articulation entre master et concours complique beaucoup. Comment les universitaires pourront-ils encadrer les travaux de recherche de tant d'étudiants ? Il va falloir trouver des modes originaux de collaboration qui supposent que tous les types de formateurs, enseignants-chercheurs compris, concourent, chacun selon ses compétences, à cette alternance.

Dans quelle structure et avec quel fonctionnement doit se dérouler la formation des enseignants ?

Il me semble qu'une professionnalisation accrue des professeurs des écoles requiert plusieurs types d'apports. Contrairement à ce qu'on dit parfois, aucun n'est plus « professionnalisant » que d'autres. Compléter ses connaissances et compétences académiques dans sa discipline d'origine participe évidemment à ce processus car il faut maîtriser à un bon niveau les savoirs à transmettre. Mais il faut aussi savoir les transposer pour des élèves de tel âge et de tel niveau, connaître les contextes immédiats et larges de la classe, acquérir une réflexivité sur sa pratique, des compétences de travail en commun, etc. Tout cela participe de la formation requise aujourd'hui et les potentiels que représentent les lufm intégrés, les composantes universitaires disciplinaires classiques ou plus transversales doivent pouvoir contribuer à cela dans des maquettes qui ménagent les spécificités et les collaborations. De ce point de vue, les mémoires de recherche devraient constituer une réelle opportunité car ils supposent toutes ces contributions. On peut imaginer que, dès le M1, plus tôt encore si les licences d'origine offrent une pré-professionnalisation, ceux qui souhaitent devenir enseignants commencent à constituer au cours de leurs stages des corpus qui deviendront ensuite les matériaux de leurs mémoires. Les collaborations entre formateurs et chercheurs en découleraient, surtout si, comme dans les actuels masters professionnels, on compose des jurys de soutenance mixtes. De façon générale, je pense que, pour sortir des très lourdes contraintes qui pèsent pour l'instant sur les projets de masters, du fait de la double logique de concours et de recherche qui les traverse et d'une place du concours qui est la pire qu'on pouvait trouver, des solutions sont à chercher du côté de l'amont des années de master. Dès la licence, il faudrait vraisemblablement (sans exclure que des étudiants déjà diplômés puissent, par la suite, devenir enseignants) assurer les bases de la polyvalence et sensibiliser à la pratique éducative de manière à laisser du temps, en M1 et M2, aux pas de côté réflexifs. Cela vaut aussi pour l'aval de la formation car il est assez vain de penser que les jeunes enseignants sortant de l'université seront définitivement armés pour exercer de manière satisfaisante pour leurs élèves et pour eux-mêmes. L'entrée dans le métier est un processus plus long et complexe qu'autrefois et il doit être accompagné.